

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Alena Prošková

**Francouzský jazyk v českém výukovém prostředí
v letech 1847 – 1948**

**French language within the Czech education
environment 1847 – 1948**

Disertační práce

vedoucí práce – prof. PhDr. Jitka Radimská, Dr.

2014

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Českých Budějovicích dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména své školitelce prof. PhDr. Jitce Radimské, Dr. za cenné rady, podporu a nekonečnou trpělivost. Za vstřícnost a pomoc při dohledávání a zpracování dobových materiálů děkuji pracovníkům Pedagogického muzea Jana Amose Komenského, Národní knihovny v Praze a Státní vědecké knihovny v Plzni. Dále bych chtěla poděkovat Francouzskému velvyslanectví v Praze, které mi poskytlo stipendium, díky němuž jsem mohla absolvovat studijní stáž na Université Paris V Descartes a v archivech CIEP. Především pak děkuji své rodině, manželovi a přátelům za zázemí, neutuchající podporu a důvěru.

Tuto práci věnuji svým rodičům Miloslavu a Janině Kadlecovým

OBSAH

<i>Abstrakt v českém jazyce</i>	6
<i>Abstrakt v anglickém jazyce</i>	8
I. Úvod: FRANCOUZSKÝ JAZYK V ČESKÉM VÝUKOVÉM PROSTŘEDÍ 1847-1948	10
I. 1. České výukové a školní prostředí	13
I. 2. Vstup živých cizích jazyků do školních osnov a školské reformy před rokem 1870	14
I. 3. Školské reformy 1870 - 1918	18
I. 3. 1. Exner-Bonitzova reforma – počátek moderního středního školství	18
I. 3. 2. Hasnerův školský zákon 1869 – vznik měšťanských škol a reálných gymnázií	21
I. 3. 3. Novela školského zákona 1883	25
I. 3. 4. Marchetova reforma 1908	27
I. 4. Školství po vzniku samostatného Československa 1918	30
I. 4. 1. Dérerovy reformy	32
I. 5. Francouzský jazyk v československém školství 1939 - 1948	35
I. 6. Francouzský jazyk ve středním odborném školství a v okrajových typech škol	37
I. 7. Závěrečné shrnutí	40
II. FRANCOUZSKÝ JAZYK A METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	42
II. 1. Metody výuky cizích jazyků – otázka terminologie	42
II. 2. Cesta od klasických jazyků k metodám výuky jazyků moderních	45
II. 3. Nadčasový odkaz Jana Amose Komenského	50
II. 4. Metody výuky cizích jazyků v 18. století až první polovině 19. století	54
II. 4. 1. Metoda Jana Valentina Meidingera	54
II. 4. 2. Jacototova metoda interlineární	55
II. 4. 3. Metodická mluvnice Johanna Heindricha Seidenstückera a její varianty	56
II. 4. 4. Metody Karla Ploetze a Karla Magera - návrat k systematickému výkladu gramatiky	57
II. 4. 5. Reformní pedagogické hnutí a metoda přímá	58
II. 5. Zlatý věk výuky francouzského jazyka v Čechách: Zprostředkovací metoda J. O. Hrušky (1898-1929)	62
II. 6. Závěrečné shrnutí	74
III. UČEBNICE	75
III. 1. Současné teorie a výzkum učebnic	76

III. 1. 1. Učebnice jako edukační konstrukt	80
III. 1. 1. 1. Učebnice jako prvek kurikulárního projektu	80
III. 1. 1. 2. Učebnice jakou součást souboru didaktických prostředků	83
III. 1. 1. 3. Učebnice jako druh školních didaktických textů	86
III. 2. Učebnice a P-logika, učebnice a F-logika	88
III. 3. Obecné funkce učebnic a učebnice cizích jazyků	91
III. 4. Struktura a obsah školní učebnice obecně	94
III. 5. Struktura a obsah učebnice cizího jazyka – principy vytváření obsahu	96
III. 6. Výzkum učebnic a jeho základní typy	99
III. 6. 1. Výzkum vlastností učebnic	100
III. 6. 1. 1. Měření rozsahu	101
III. 6. 1. 2. Měření obtížnosti textu	103
III. 6. 2. Metody zkoumání obsahu učebnic	105
III. 6. 2. 1. Fungování učebnic	106
III. 6. 2. 2. Didaktická vybavenost učebnic	107
IV. DOBOVÉ UČEBNICE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA – analytická část	110
IV. 1. Představení korpusu a metodologie výběru zkoumaného vzorku	110
IV. 2. První učebnice francouzského jazyka pro školy s českým vyučovacím jazykem	112
IV. 3. Školní učebnice po roce 1880	131
IV. 3. 1. Učebnice pro školy měšťanské	132
IV. 3. 2. Učebnice pro školy střední	146
IV. 4. Doplnkové učebnicové příručky	165
V. ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ A PREZENTACE VÝSLEDKŮ ANALÝZ DOBOVÝCH UČEBNIC	191
VI. POUŽITÁ LITERATURA	197
VI. 1. Prameny	197
VI. 2. Sekundární literatura	201
VII. REJSTŘÍKY DOBOVÝCH UČEBNIC	206
VII. 1. Chronologický rejstřík	206
VII. 2. Autorský rejstřík	209

Abstrakt v českém jazyce:

FRANCOUZSKÝ JAZYK V ČESKÉM VÝUKOVÉM PROSTŘEDÍ V LETECH 1847-1948

Cílem této práce je analyzovat postavení francouzského jazyka, jakožto jednoho z předmětů vyučovaných v českém výukovém prostředí se zaměřením na období mezi lety 1847 a 1948. Toto rozmezí bylo zvoleno záměrně tak, aby bylo možné vysledovat vývoj a proměny výuky francouzského jazyka, od jeho vstupu mezi povinné školní předměty přes tzv. zlatý věk frankofonie v meziválečném Československu 30. let, až do roku 1948, kdy v návaznosti na změnu režimu a poúnorovou politiku KSČ došlo ke změně skladby vyučovaných cizích jazyků a francouzský jazyk ztratil své dominantní postavení.

Práce je rozdělena do tří teoretických oddílů, z nichž každý představuje odlišný úhel pohledu na dobovou výuku francouzského jazyka. První oddíl je věnován charakteristice českého výukového prostředí s ohledem na takové typy škol, v nichž se francouzský jazyk vyučoval a zároveň zde pojednáváme o nejdůležitějších školských reformách, které tento systém utvářely. Cílem úvodního oddílu je tedy odpovědět na otázku, kde a za jakých podmínek se francouzský jazyk vyučoval. V následujícím oddílu práce pojednáváme o vývoji metod používaných ve výuce živých cizích jazyků na našem území před rokem 1948. Zajímají nás tedy způsob, jakým se francouzský jazyk na českých školách vyučoval. Poslední z teoretických oddílů je věnován obecné teorii učebnice, její stavbě, funkcím a charakteristickým vlastnostem učebnic cizích jazyků a dále zde shrneme základní typy výzkumu učebnic a možnosti jejich využití pro výzkum dobových učebnic cizích jazyků. Na část teoretickou navazuje nejrozsáhlejší analytický oddíl práce, který prezentuje výsledky našeho výzkumu dobových učebnic francouzského jazyka, které byly vydávány českými autory nebo smíšenými česko-francouzskými autorskými týmy. Mezi těmito učebnicemi najdeme první učebnice francouzského jazyka pro školy s českým vyučovacím jazykem z poloviny 19. století, dále učebnice vycházející z různých podob metody gramaticko-překladové, několik málo učebnic inspirovaných metodou přímou, ale nejvýznamnější část korpusu tvoří prvorepublikové učebnice odpovídající svojí stavbou a obsahem zprostředkovací metodě prof. J. O. Hrušky. Dobové učebnice nám umožňují vysledovat proměny obsahu jazykového vzdělávání i jeho struktury, lze z nich do jisté míry vyvodit závěry a tom, jak byla konkrétní výuková metoda realizována v praxi, a zároveň se v nich odrážejí i vlivy

výukového prostředí, pro něž byly primárně určeny. V závěru práce tedy hodnotíme výsledky analýz vybraných dobových učebnic s ohledem na nejdůležitější změny, k nimž v námi sledovaném období došlo, a to jak z hlediska institucionálního, tak i z hlediska převládajících výukových metod.

klíčová slova: francouzský jazyk, učebnice francouzského jazyka, diachronní přístup, školské reformy, metody výuky cizích jazyků, zprostředkovací metoda, české země 1847-1948

Abstrakt v anglickém jazyce:

FRENCH LANGUAGE WITHIN THE CZECH EDUCATION ENVIRONMENT 1847 -1948

The objective of this dissertation thesis is to analyse the position of French language as a regular school subject taught in the Czech education environment, with focus on the era of the years 1847 - 1948. This interval was chosen intentionally to demonstrate the development and transformation of the position of French language, from the time it appeared in school curriculum as an obligatory subject, through the golden age of Francophony in the interwar Czechoslovakia of the 1930s, up until the year 1948 when the structure of taught foreign languages changed and French language lost its significant position due to the changes in political regime and the post-February policy of the Communist Party of Czechoslovakia.

The thesis is divided into three theoretical sections which represent different points of view on period French language teaching. The initial section includes characteristics of the Czech education environment with regard to the specific types of public schools where it was taught, as well as references to the most significant education reforms which were shaping the school system during the period concerned.

The aim of the opening section is to answer the question of where and under which circumstances the French language was taught. The following section deals with the development of methods in language teaching used in the Czech education environment by 1948. Its objective is to describe the ways French language was taught at Czech schools. The final theoretical section focuses on general theories of textbooks, their structure and the approaches to their research. It also addresses specific features of language textbooks and their functions within the process of language learning/teaching. The final theoretical section provides a point of departure for the analytical part of the thesis, where we present the results of our research of period French language textbooks. The corpus of analysed textbooks includes the first French-language textbooks for Czech pupils designed in the first half of the 19th century according to different forms of the Grammar-Translation method. The corpus also includes a few exemplars of rare textbooks based on the Direct method but the largest part of the corpus is made up of interwar textbooks based on the so called Mediation or Analytic-Synthetic method of Jaroslav Otakar Hruška. This method became the official teaching method in 1898 and it retained its position till the 1940s.

Period textbooks enable us to observe changes in the contents and concepts of language teaching and they also help us to deduce how a particular teaching method could have been implemented. In conclusion, we evaluate the results of analyses of selected period textbooks and we focus on different levels of interacting factors with regard to the most significant transformations of the position of French language within the Czech education environment.

Key words in English: French language, French language textbooks, diachronic approach, education reforms, language teaching methods, Mediation method, Czech lands 1847-1948

I. FRANCOUZSKÝ JAZYK V ČESKÉM VÝUKOVÉM PROSTŘEDÍ 1847 - 1948

Původním podnětem pro realizaci výzkumu, jehož výsledky prezentujeme v této disertační práci, byla naše vlastní zkušenost s užíváním českých a francouzských učebnic francouzského jazyka, a to jak z pozice studenta, tak později i z pozice vyučujícího. Během našeho studia i následné praxe nás setkávání s různými učebnicemi přivedlo k několika základním otázkám, které si klademe i v našem výzkumu dobových učebnic. Co vše ovlivňuje finální podobu učebnice cizího jazyka? Do jaké míry lze v učebnici vysledovat vliv výukové metody? Jakým způsobem jsou v učebnicích zohledňovány potřeby žáků a jak se v nich promítá vliv prostředí – školského systému i širšího prostředí kulturně-sociálního? Do jaké míry ovlivňuje učebnice průběh a podobu vyučování? Při hledání odpovědí na tyto otázky jsme vyšli právě z učebnic samotných, nejprve z těch současných, ale postupem času se náš zájem přesunul k učebnicím dobovým, o nichž v současné odborné literatuře najdeme pouhé zmínky.

Současný výzkum učebnic má několik základních směrů. Zkoumá se zejména fungování učebnic v procesu výuky, což ale u dobových učebnic není možné. Dále je možné k učebnicím přistupovat jako k finálnímu produktu, u něhož zkoumáme různé strukturní a obsahové vlastnosti izolovaně od výukového procesu. Druhá skupina výzkumů se uplatňuje zejména při kvalitativním srovnávání učebnic jednoho předmětu nebo při určování specifických rysů učebnic odlišných předmětů. V obou typech výzkumů se ale jedná o přístup synchronní. My se domníváme, že výsledky analýz učebnic mohou mít mnohem větší výpovědní hodnotu, je-li brán v potaz také vliv a specifika prostředí, pro něž byla daná učebnice navržena. U učebnic cizích jazyků je dále velmi důležitá i otázka výukové metody, která ovlivňuje způsoby prezentace učiva a jeho osvojování žáky. Učebnice – metoda – výukové prostředí, to jsou tři základní osy našeho výzkumu, jejichž průsečíky nám mohou pomoci objasnit a pochopit důležité fáze, jimiž výuka francouzského jazyka v českých školách prošla od svého počátku do současnosti. Není možné postihnout celý tento vývoj v jediné práci, proto jsme se zaměřili na období let 1847 – 1948.

V roce 1847 se objevila vůbec první učebnice francouzského jazyka určená pro školy, v nichž se vedle německého jazyka vyučovalo také v češtině. Do konce 19. století francouzský jazyk postupně získal postavení běžně vyučovaného cizího jazyka na

základních měšťanských a středních reálných školách. Po první světové válce a osamostatnění Československa nastává období, o němž se v naší zemi často hovoří jako o zlatém věku frankofonie. Je všeobecně známé, že kulturní a politické vazby mezi Francií byly právě v tomto období nejintenzivnější a byl zde také zaznamenán nejvyšší počet žáků, kteří se francouzskému jazyku učili. Tomu odpovídala i vysoká úroveň učebnic a propracovaná metodika výuky živých jazyků, která zohledňovala nejen specifické potřeby českých žáků ale i nejnovější poznatky z lingvistiky, pedagogiky a psychologie. V závěru námi sledovaného období se dostáváme do časů druhé světové války a do let, která následovala těsně po jejím konci, kdy se pod vlivem politických a sociálních změn výrazně mění skladba vyučovaných předmětů a cizí jazyky se stávají prostředníkem politické a ideologické propagandy. Společně s tím, jak byly "společensky nežádoucí" jazyky postupně vytlačovány ze školního kurikula, začaly částečně upadat v zapomnění i metody používané pro jejich výuku.

Práce je rozvržena do pěti kapitol: Nejprve se zaměřujeme na vývoj výukového prostředí a nejdůležitější reformy, které jej utvářely. Teoretickým východiskem této práce jsou zejména publikace Josefa Cacha, Josefa Valenty, Karla Rýdla a Růženy Váňové vydané v letech 1990 – 1992, dále práce F. Morkese (2002), Kodetové a Uherka (1872), Somra (1987) a v neposlední řadě dobové publikace o vývoji a dějinách školské soustavy od O. Kádnera (1910-1912) a F. Matouška (1911). V následující kapitole práce představujeme vývoj výukových metod pro moderní cizí jazyky a nejdůležitější vlivy, které jej utvářely. Nejvýznačnější osobností námi sledovaného období byl bezesporu prof. J. O. Hruška, který byl teoretikem metody zprostředkovací - oficiální výukové metody od roku 1898 do začátku druhé světové války. Kromě dobových Hruškových děl čerpáme v tomto oddíle zejména z dobových článků publikovaných v didaktické části Časopisu pro moderní filologii a pedagogické části Věstníku československých profesorů. V další části práce se věnujeme obecné teorii učebnice, její obecné stavbě a způsobům jejího zkoumání. Zmiňujeme zde také charakteristické rysy učebnic cizích jazyků. Teoretickým východiskem pro tuto část práce jsou zejména publikace prof. PhDr. Jana Průchy, DrSc., který je zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu, dále práce vydané pod vedením prof. PhDr. Josefa Maňáka, CSc. a Mgr. Petra Knechta z brněnského Centra pedagogického výzkumu (dnes Institut výzkumu školního vzdělávání) za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“, publikace PhDr. Zuzany Sikorové, Ph.D. z Ostravské univerzity

v Ostravě *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol* a kniha *Učebnice* prof. Ph.Dr. Miloslava Sýkory z roku 1996. Na kapitoly teoretické navazuje část analytická věnovaná prezentaci výsledků výzkumu dobových učebnic francouzského jazyka, které nám umožňují vytvořit si celkovou představu o podobě dobové výuky tohoto jazyka v námi sledovaném období let 1847 – 1948. V závěru práce hodnotíme nejdůležitější faktory, které vývoj a postavení francouzského jazyka v českém výukovém prostředí ovlivnily.

I. 1. ČESKÉ VÝUKOVÉ A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Konkrétní podoba školního vyučování, ať už se jedná o hodinu cizího jazyka nebo jakéhokoliv jiného předmětu, je vždy utvářena a ovlivňována celou řadou faktorů, mezi něž nepochybně patří i vlivy prostředí, v němž výuka probíhá - tedy výukového prostředí. Termín výukové prostředí lze chápat v různém rozsahu. V nejužším slova smyslu můžeme termínem výukové prostředí označit konkrétní místo, kde výuka probíhá, tedy učebnu, její prostorové uspořádání, vybavení, používané pomůcky atd. Výukové prostředí ale může být chápáno i zcela jinak, např. jako prostředí psychosociální, charakterizované vzájemnou interakcí a vztahy mezi účastníky výukového procesu, které jsou ovlivňovány jejich znalostmi, dovednostmi a předchozí zkušeností, a to jak z hlediska dlouhodobého, tak i s ohledem na momentální psychický a fyzický stav žáků a učitele¹. V současném synchronním výzkumu v oblasti didaktiky, který vychází převážně z pozorování a analýz výukových hodin, dotazníkových šetření nebo testování žáků, se pracuje s tímto užším pohledem na výukové prostředí, neboť získat dostatek relevantních výchozích dat pro zmapování současného stavu je relativně snadné.

¹ Obdobou termínu výukové prostředí je pojem prostředí edukační (Průcha, Janík, & kol., 2009, s. 14). Edukační prostředí je podle autorů tvořeno *souhrnem podmínek a situací různorodé povahy*. Edukační prostředí lze v tomto pojetí dělit na 1) *vnější* (ekonomické, politické, etnické další podmínky společnosti) a 2) *vnitřní* (např. parametry budov, místností, zařízení). Vnitřní edukační prostředí lze dále členit na 2.1) prostředí *fyzikální*, které zahrnuje vybavení a dispozici konkrétní učebny (tedy hlavně parametry ergonomické např. osvětlení, dispozice nábytku, akustika) a na 2.2) prostředí *psychosociální*, které dále rozděluje na prostředí 2.2.1) *statické* (tzv. učební klima), jež je tvořeno dlouhodobějšími vztahy mezi účastníky edukačního procesu a 2.2.2) prostředí *proměnlivé* (tzv. učební atmosféra), které je tvořeno krátkodobými vlivy viz schéma níže.

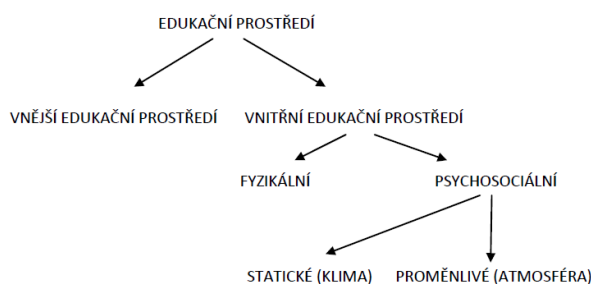


Schéma 1: členění edukačního prostředí (Průcha, Janík, & kol., 2009, s. 14)

Chceme-li však zkoumat podobu vyučování v minulosti, logicky narazíme na nedostatek informací, který je o to větší, čím dále do minulosti se vracíme. V případě výukového prostředí jsme nuceni spoléhat se na dobová písemná svědectví, kterých je omezený počet a mohou být subjektivně zabarvená. V diachronním výzkumu se tedy uplatní spíše širší pojetí výukového prostředí, jež chápeme jako organizační rámec, v němž výuka probíhá, a který má podobu konkrétní vzdělávací instituce – školy, která je dále součástí školského systému daného státu. Termín školský systém (školství), jak je uvedeno v Pedagogické encyklopedii (Průcha, Janík, & kol., 2009, s. 56), je často mylně zaměňován s termínem *vzdělávací systém*. Školský systém označuje *propojený komplex škol a školských zařízení zajišťující formální vzdělávání...Fungování školského systému je řízeno vzdělávací politikou země a je zcela nebo z větší části financováno státem*. Školský systém je hlavní součástí systému vzdělávacího, který je mu nadřazen. Na rozdíl od systému školského ale vzdělávací systém zahrnuje i vzdělávání dospělých a další typy institucí, které nejsou financovány státem, např. soukromé jazykové školy, individuální vzdělávání atd. Tento širší pohled na výukové prostředí nám umožňuje porozumět složité dynamice vztahů, jež existují mezi společnostmi a školstvím. Je-li tedy naším cílem získat komplexní pohled na to, jak vypadala výuka určitého předmětu v minulosti, musíme brát v potaz nejen prostředí školy jako izolované instituce, ale i vlivy politické, ekonomické a sociální. V následující kapitole se zaměříme na obecný chronologický vývoj školské soustavy na našem území se zaměřením na ty typy škol, kde se poprvé začal vyučovat francouzský jazyk a další živé jazyky. Zmíníme nejdůležitější reformy školství i osobnosti, které vývoj školství u nás nejvíce ovlivnily.

I. 2. VSTUP ŽIVÝCH CIZÍCH JAZYKŮ DO ŠKOLNÍCH OSNOV A ŠKOLSKÉ REFORMY PŘED ROKEM 1870

Vazby mezi Francií a českými zeměmi mají více než pět set let dlouho tradici. Znalost francouzštiny byla ale až do druhé poloviny 19. století výsadou šlechty, bohatých vrstev obyvatel a diplomatů. Ve státních školách se francouzský jazyk začal vyučovat ve větší míře až mezi lety 1872-1874. Tento vývoj souvisel s rozsáhlými školskými reformami, které probíhaly v Rakouské monarchii po roce 1848. Do této doby systém rakousko-uherského středního školství v podstatě kopíroval středověký model církevního vzdělávání, který zde pro přehlednost stručně charakterizujeme:

Systém jezuitských škol, který Rakousko převzalo, byl zřízen na základě tzv. *Ratio et institutio studiorum societatis Jesu*, jež byla vydána již roku 1599 v Římě, 1600 v Mohuči a 1705 v Praze. Autorem tohoto dokumentu byl italský jezuitský kněz Claudius Aquaviva (1543-1615). Základní školy byly v podstatě dvojího typu – městské nebo církevní. Základem středního školství bylo gymnasium, které mělo dva stupně: *studia inferiora* (nižší studia), která se dále dělila na nižší a vyšší stupeň a studium filosofie neboli *studia superiora* (vyšší studia), která měla další tři stupně. Gymnaziální studia bývala většinou pěti až šestiletá. Nižší stupeň *studia inferiora* obsahoval tzv. *classes grammaticae: rudimenta, grammatika a syntaxis* a vyšší stupeň tzv. *classes humanitatis: poetica a rhetorica*. V rámci dvou až tříletého filosofického studia existovaly tři stupně: *logica, physica a metaphysica*. Názvy jednotlivých stupňů naznačují i specifické uspořádání obsahu vzdělávání. V této době byla uplatňována zásada tzv. postupného řazení disciplín (kterou zastával i J. A. Komenský). Slovy Ratkeho (in Kádner, 1925, s. 484) „*non nisi unum uno tempore (jedinou věc v jediném čase)*“. Žáci se tedy v daném stupni soustředili pouze na jednu hlavní disciplínu a až po jejím absolvování navázal další předmět. S postupným rozvojem poznání se ale tento systém ukázal jako neudržitelný, neboť s časovými důvody nebylo možné takto obsáhnout stále rostoucí počet vědních disciplín.

V univerzitních městech se filosofické studium přesunovalo organizačně již na univerzitu nebo jako úvodní ročník studia vysokoškolského. V roce 1735 se Karel VI. pokusil získat kontrolu nad středními školami vydáním císařského patentu (z 16. 2. 1735), v němž chtěl sjednotit dobu studia na šest let a vedle latiny zavést na střední školy také výuku němčiny. Církevní řády se však patentu ve většině případů odmítly podřídit a také chyběl státní orgán, který by dohlížel na jeho plnění a kontroloval by úroveň jednotlivých středních škol. Po nástupu Marie Terezie začala vláda znovu usilovat o převedení středního školství pod správu státu. 22. března 1760 byla zřízena studijní dvorní komise pod vedením kardinála Migazziho. Za následnou reformu univerzitního vzdělávání pak zodpovídal lékař Gerhard van Swieten. Proces zestátňování školství se ale neobešel bez komplikací, zejména z důvodů finančních, ale také kvůli nedostatku světských učitelů. Jeho postup se tak v rakouské části země protáhl až do roku 1848 a v části uherské až do roku 1883. Dalším problémem při prosazování reformy byl i odpor jezuitského řádu, který se odmítal císařskému patentu podrobit. Tento odpor byl potlačen až finálním zrušením jezuitského řádu roku 1773 a

zabavením jeho majetku. To umožnilo jednak částečně omezit vliv církve na školství a také získat finance, které pomohly reformy zrealizovat.

9. října 1773 byly nařízeny povinné konkurzní zkoušky pro kandidáty profesury, které měly zajistit zkvalitnění výuky. Ke konkurzům se nově mohli vedle církevních učitelů přihlašovat i laici (kterých ale bylo minimum). Z majetku zabaveného jezuitům byl zřízen dekretem z 12. února 1774 tzv. *studijní fond*. Z něj byly financovány jak bývalé jezuitské školy, tak stávající školy dalších církevních řádů a také z něho bylo financováno vydávání nových učebnic, jež zajišťovala sama dvorní studijní komise. Tyto učebnice byly jedinými oficiálně povolenými ve státě. Vedením dvorní studijní komise byl pověřen Kressl sv. p. z Qualtenberku a reorganizací středního školství piarista Gratian Marx. Císařovna Marie Terezie pak postupně vydávala sérii dekretů, (25. 9. 1775, 10. 8. 1776 a 10. 9. 1776), jimiž bylo vymezeno gymnaziální vzdělávání jako pětileté. Dále tyto dekrety upravovaly soustavu zkoušek, včetně přijímacích zkoušek na gymnázia, které sestávaly nově z němčiny a základů latiny. V reformách školství pokračoval i Josef II, který roku 1781 zavedl němčinu jako povinný vyučovací jazyk, odstranil tělesné tresty a školy zpřístupnil i studentům jiného vyznání než katolického. Postupně byly redukovány i náboženské úkony prováděné během vyučování.

Reformy školství neustaly ani za Leopolda II., ale nejvýznamnější z nich byla schválena až v roce 1804 za Františka I. 11. května 1804 by vydán ve Vídni nový disciplinární řád gymnázií od Františka Innocence Langa. 16. srpna následujícího roku byl schválen nový řád studijní a v roce 1807 bylo upraveno rozhodnutí o instrukcích a učebnicích. Všechna výše zmíněná nařízení vyšla v díle zkráceně nazývaném "*Gymnasialkodex*", který byl základem středního školství po následujících čtyřicet let. Podle tohoto dokumentu byla všechna gymnázia v sídle lyceí a univerzit (tzv. akademická gymnázia) šestiletá a ostatní pětiletá. V pětiletých gymnáziích došlo ke značnému omezení rozsahu vyučovaných předmětů a k úplnému vypuštění fyziky. Filosofie, fyzika a matematika byly nadále vyučovány v latině, ostatní předměty v němčině. Vedle gymnázií se v tomto období poprvé objevují i tzv. reálky, které měly podobu technicky zaměřených škol (průmyslových, obchodních, zemědělských...). Název reálka má svůj původ od reálií – reálných předmětů, jak byly v této době nazývány exaktní vědní obory tj. matematika, fyzika, chemie a zeměpis. Zpočátku se reálky neřadily mezi školy střední, ale mezi školy základní. První reálka pro vzdělávání budoucích obchodníků vznikla ve Vídni v roce 1771 a záhy následovaly další v Liberci

1826, v Rakovníku 1833 a v Praze 1833. Tyto školy byly zřizované dekrety z roku 1807 a 1810 jako tříleté. Až do roku 1848 byly ale chápány pouze jako dočasné řešení požadavků měnící se společnosti na "praktičtější" orientované vzdělávání.

Co se týká výuky francouzského jazyka v tomto období, první zmínky o výuce francouzštiny v Praze se objevují již v roce 1763 ve spojitosti s jezuitskou kolejí svatého Klimenta a ještě o něco dříve (v roce 1727) v Olomouci (Raková, 2011, s. 25). Od počátku 19. století byla francouzština vyučována i na Karlově univerzitě, a to v kurzech orientovaných na praktickou znalost jazyka, konverzaci, analýzu úryvků literárních textů a česky se zde přednášelo o francouzské literatuře. Na státních středních školách byla výuka francouzštiny zařazena jen výjimečně, obvykle v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně jako volitelný předmět spolu s tehdy oblíbenější italštinou a angličtinou. Větší prostor byl tomuto jazyku věnován na soukromých nebo církevních dívčích školách, které lze považovat za jakýsi mezistupeň mezi soukromou výukou v rodinách šlechticů a pozdější společnou výukou dívek a chlapců na státních školách.

Významné změny v rakouském a potažmo i českém školství přicházejí s revolučním rokem 1848. Dvorskou studijní komisi nahradilo ministerstvo vyučování a kultu se sídlem ve Vídni. Velmi zajímavé byly okolnosti volby prvního ministra, kterým se měl původně na návrh císaře Ferdinanda I. Dobrotivého stát František Palacký. Ten ale po krátkém čase na rozmyšlenou nabízenou pozici odmítl. Tento nečekaný a nepochybně i velmi smělý krok odůvodnil v krátkém spisu nazvaném *Ablehnung des Ministeriums* (Zpráva o povolání do ministerstva), kde zdůraznil, že jeho liberální politické názory nejsou ve shodě s politikou rakouské monarchie a dále, že se necítí být dostatečně odborně erudovaný, a proto by nemohl tento post s čistým svědomím zastávat. Tento krok se nakonec ukázal jako velice šťastný i pro samotného císaře, protože poté, co se rakouské a maďarské obyvatelstvo o povolání Palackého do ministerského úřadu dozvědělo, došlo ve Vídni k mohutným protestům, kvůli nimž musel císař dočasně město opustit. Prvním ministrem se tedy nakonec stal hrabě Lev Thun, který tento post zastával během let 1849-1869. (Morkes, 2002, s. 7-9)

I. 3. ŠKOLSKÉ REFORMY 1870-1918

I. 3. 1. EXNER-BONITZOVA REFORMA – POČÁTEK MODERNÍHO STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ

V roce 1849 přichází významný zvrat v organizaci středních škol v podobě tzv. Exner-Bonitzovy reformy. Pražský profesor filosofie Franz Exner spolu s německým klasickým filologem Hermannem Bonitzem byli pověřeni modernizací systému středního školství a 16. 9. po relativně krátké, ale intenzivní spolupráci vydávají *Nástin organizace gymnázií a reálék v Rakousku* (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich*), který ovlivnil střední školství v Rakousku a zákonitě i na našem území na příštích 100 let. Tento dokument ve své podstatě přispěl na straně jedné ke „stabilizaci“ klasického středního vzdělání orientovaného na latinu a řečtinu v podobě gymnázia, kde byla výuka nově prodloužena na osm let s maturitou a na straně druhé k posílení a stabilizaci pozice reálék, na nichž bylo studium nově prodlouženo na šest let. Reálky byly zařazeny mezi střední školy a jejich absolventi byli připravováni jak pro odchod do praxe, tak i pro navazující studium na technických vysokých školách. Existence dvou rovnocenných a přesto zcela odlišných typů všeobecných středních škol v sobě odrážela i „rozpolcenost“ názorů společnosti druhé poloviny 19. století na vzdělávání obecně, která do jisté míry přetrvala až do konce námi sledovaného období.

Jedna část odborné veřejnosti stále lpěla na názoru, že člověk nemůže dosáhnout dostatečného vzdělání a osvojit si správné hodnoty jiným způsobem, než studiem klasických jazyků a antické kultury. V nástinu však Exner-Bonitz zdůrazňují nové pojetí a zejména cíle výuky klasických jazyků. Pod vlivem novohumanistického hnutí už klasické jazyky neslouží jako nástroj mezinárodní komunikace (nahrazují je živé jazyky národní a zejména francouzština), ale jako prostředek pro pochopení antické kultury a vzdělanosti, jež je základem moderní kultury evropské. Zároveň ve společnosti sílily hlasy, že spolu s rozvojem vědy a techniky bude ve stále rostoucím měřítku potřeba zajistit odpovídajícím způsobem vzdělané pracovníky, kteří spíše než klasickou literaturu a řečtinu uplatní poznatky z přírodních věd, matematiky a znalost živých cizích jazyků, proto tedy na straně druhé *Nástin* podpořil i rozvoj reálék. Exner i Bonitz si tento rozpor dozajista uvědomovali, a snad i proto ve své reformě alespoň teoreticky uvažovali o možnosti spojení nižšího gymnázia s nižší reálkou, tedy o vzniku jakési „jednotné“ nižší vnitřně diferenciované střední školy, která by umožnila posunout finální volbu žáků mezi humanitním a reálným vzděláním do vyšších ročníků.

V následujících tabulkách můžeme srovnat základy učebních plánů obou typů středních škol.

ročník	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	celkem za dobu studia
předmět							
náboženství	2	2	2	2	2	2	12
mateřský jazyk	4	4	4	5	5	5	27
druhý zemský jazyk	4	4	3	5	5	5	26
zeměpis a dějepis	3	3	4	3	3	3	19
matematika	4	4	4	5	4	4	25
přírodopis	-	-	-	4	2	-	6
přírodopis (fyzika a chemie)	3	3	3	-	4	5	24
kreslení	6	6	6	6	6	6	36
krasopis	2	2	2	-	-	-	6

Tab. 1: Učební plán reálky z roku 1849

ročník	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	celkem za dobu studia
předmět									
náboženství	2	2	2	2	2	2	2	2	16
mateřský jazyk	4	4	3	3	2	3	3	3	25
latina	8	6	5	6	6	6	5	5	47
řečtina	-	-	5	4	4	4	5	6	28
matematika	3	3	3	3	4	3	3	-	22
přírodopis	2	2	3/-	-	2	-	-	-	9/ 7,5
fyzika	-	-	-/3	3	-	3	3	3	15/13,5
zeměpis a dějepis	3	3	3	3	4	3	3	3	25
filosofická propedeutika	-	-	-	-	-	-	-	2	2

Tab. 2: Učební plán gymnázia z roku 1849
(Cach a kol., 1989, s. 40-41)²

Z výše uvedených tabulek je patrné, že co se týká výuky živých cizích jazyků, dostal se do učebního plánu reálky povinně druhý zemský jazyk, tedy v případě škol s českým vyučovacím jazykem němčina a v případě škol německých čeština. V praxi to bylo ale s jazykem vyučování zejména na gymnáziích komplikovanější. Čeština byla zavedena jako povinný předmět na gymnáziích na českém území již ministerským výnosem v září 1848 a mohla se používat při výuce náboženství, dějepisu, zeměpisu a přírodopisu. Při výuce ostatních předmětů a zejména klasických jazyků se i nadále používala němčina

² Tabulky bez uvedení zdroje zpracovala autorka disertační práce.

(i pro překládání), a to až do roku 1850, kdy ministerstvo vydalo další výnos o rozšíření výuky v češtině i na další předměty. (Cach, Valenta, 1990, s. 50-51). Toto zdánlivé zrovnoprávnění jazyků však nemělo příliš dlouhé trvání. Poté co na trůn nastoupil František Josef I., zejména pak po obnovení absolutismu (A. Bach) v roce 1851 a podepsání konkordátu o obnovení vlivu církve na školy v roce 1855 se násobí snahy o návrat k modelu školství do podoby před rokem 1848 včetně celkové germanizace. Z metodického hlediska je třeba podotknout, že tehdejší vyučování němčině probíhalo i na českých nebo přesněji utrakvistických školách v podstatě stejně jako vyučování němčiny jako jazyka mateřského. Ve většině případů se v hodinách používaly i německé učebnice němčiny.

Společnost té doby byla z velké části přirozeně bilingvní, na výuku němčiny tedy nelze jednoznačně nazírat jako na výuku cizího jazyka. Na gymnáziích došlo vzhledem k podepsání konkordátu k navýšení hodin náboženství a latiny na úkor přírodních věd a na reálkách byly zrušeny maturity. Z reálék se dočasně stávají školy podobné odborným učilištím s technickým zaměřením a zároveň se mění i jejich učební plány, viz tabulka níže. V této době dochází na některých reálkách k „experimentování“ se skladbou vyučovacích předmětů. Např. na reálce v Písku se mezi vyučovanými předměty poprvé objevuje povinná francouzština, latina nebo hudební a tělesná výchova.

ročník	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	celkem za dobu studia
předmět							
náboženství	2	2	2	2	2	2	12
mateřský jazyk	5	5	5	4	3	5	27
druhý zemský jazyk	3	5	3	3	3	3	20
zeměpis a dějepis	3	3	3	4	4	4	21
přírodopis	2	2/-	-	2	2	2	8/10
fyzika	2	2/4	-	-	4	4	12-14
chemie	-	-	6	2	2	2	12
strojnictví	-	-	-	-	-	2	2
aritmetika (kupec.počty,celnictví,směnkářství)	4	4	3	-	-	-	11
matematika	-	-	-	9	5	2	16
geometrie a rýsování	10	4	-	-	-	-	14
kreslení	-	6	6	6	10	10	38
stavitelství	-	-	3	-	-	-	3
krasopis	2	2	2	2	(2)	-	8-10

Tab. 3: učební plán reálky (Cach, Valenta, 1990, s. 48)

V šedesátých letech se opět začíná řešit otázka vyučovacího jazyka a v roce 1866 (18. 1.) císař František Josef I. definitivně schvaluje zákon o rovnoprávnosti češtiny a němčiny ve školách, čímž došlo ke zrušení utrakvistické výuky a druhý zemský jazyk se stává povinným předmětem. O tom, že se jednalo o zákon značně problematický, svědčil tvrdý odpor německých poslanců, kteří zákon připravený Josefem Wenzigem a předložený českými poslanci již v roce 1861, připustili k projednání až v roce 1864. Jako samostatný byl zákon v platnosti pouze do roku 1867, kdy byla zásada o rovnoprávnosti zemských jazyků zanesena do ústavy. Německy mluvící obyvatelstvo se však i nadále snažilo vyhnout se povinné výuce češtiny, a tak byly v mnoha případech na školách s německým vyučovacím jazykem schváleny výjimky, které umožňovaly povinnou češtinu nahradit výukou francouzského nebo anglického jazyka. Tímto způsobem se francouzština poprvé stává povinným předmětem vyučovaným ve školách na našem území. V reakci na tyto výjimky si francouzština postupně našla cestu i do škol s českým vyučovacím jazykem.

I. 3. 2. HASNERŮV ŠKOLSKÝ ZÁKON 1869 – VZNIK MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL A REÁLNÝCH GYMNÁZIÍ

Vzhledem k vrcholu průmyslové revoluce a tlaku veřejnosti na zlepšení přípravy absolventů technických středních došlo v této době na reálkách opět k zavedení maturitních zkoušek a také k prodloužení studia na sedm let (dokonce se uvažovalo i o osmiletém studiu). Ani na konci šedesátých let 19. století však nebyl vyřešen problém s rozdělením středního všeobecného školství do dvou odlišných proudů – humanitního a reálného. Žáci se o vstupu na gymnázium nebo reálku rozhodovali ve věku, kdy ještě většina z nich nemohla mít jasnou představu o výběru budoucího povolání. Částečným řešením sice bylo rozdělení obou typů škol do nižších a vyšších stupňů, viz Exner-Bonitzova reforma, ale při přestupu z jednoho typu školy na druhý museli žáci skládat rozdílové zkoušky, které byly zejména u latiny, vzhledem k její vysoké hodinové dotaci již od nízkých ročníků gymnázia, velice náročné. První pokus o vytvoření kompromisní školy se uskutečnil v šedesátých letech v Táboře, kde se místním měšťanům opakovaně nedařilo založit klasické gymnázium. Tamní profesor francouzského jazyka na nižší reálce Emmanuel Kregcz (jež je zároveň autorem *Chrestomatie francouzské pro střední školy* z roku 1864 viz. III oddíl *Francouzský jazyk a učebnice*) vypracoval a obhájil učební plán, který v sobě spojoval předměty humanitní i reálné, mezi nimiž si studenti mohli volit. Ředitelem tohoto gymnázia se stal litoměřický profesor V. Křížek. Na reálném

gymnázium se poprvé ve veřejné české střední škole vyučuje francouzština spolu s němčinou a češtinou jako povinný předmět, viz tabulka níže.

ročník	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	celkem za dobu studia
větev gymnaziální - G větev reální -R			G/R	G/R	G/R	G/R	G/R	G	G/R
náboženství	2	2	2	2	2	2	2	2	16/14
latina	6	6	6	6/-	5/-	6/-	6/-	6	46/18
řečtina	-	-	4/-	4/-	4/-	5/-	4/-	5	26/-
čeština	2	2	2	2	2	2	2	3	17/14
němčina	4	4	4	4	3	3	4	4	30/26
francouzština	-	-	-	-/3	-/2	-/2	-/2	-	-/9
dějepis a zeměpis	3	3	3	3	4	3	3	2	24/223
matematika	3	3	3	4	4	4	2/4	1	24/25
fyzika	-	-	2 (1.pol)	3	-	-/4	4	4	12/12
přírodopis	2	2	-	-	3	2	-	-	9/9
chemie	-	-	2 (2.pol)	-/3	-/2	2	-/3	-	3/11
deskript. geometrie a rýsování	5	3	2	-/2	-/4	-/2	-/4	-	10/22
kreslení *	-	4	-/4	-/4	-/4	-/4	-/2	-	4/22
krasopis	2	1	-/2	-	-	-	-	-	3/5
filosof. propedeutika	-	-	-	-	-	-	2/-	2/-	4/-

Tab. 4: učební plán reálného gymnázia (Valena, Cach, 1990, s. 55)

* Nejednalo se o kreslení v rámci výtvarné výchovy, jak jej známe dnes, ale spíše o průpravu pro kreslené technických schémata od ruky.

Reálné gymnázium lze považovat za „český vynález“, který obohatil systém rakouského školství o moderní typ kompromisní, vnitřně diferencované školy. Další reálná gymnázia byla do roku 1866 otevřena v Chrudimi a na Malé Straně v Praze. Jejich další rozvoj byl ale brzděn politikou vídeňského Ministerstva kultu a vyučování, která stále upřednostňovala klasické gymnázium. Reálné gymnázium tedy zůstává až do roku 1908 pouze okrajovým a „pokusným“ typem střední školy.

V roce 1867 dochází vzhledem ke změnám spojených s novým uspořádáním monarchie na dualistické Rakousko-Uhersko ke znovuzřízení Ministerstva kultu a vyučování, do jehož čela nastupuje rodilý Pražan dr. Leopold Hasner. V témže roce monarchie přijímá tzv. prosincovou ústavu, v níž jsou i pro národy Předlitavska schváleny základní svobody a práva. Ještě než dr. Hasner přešel z funkce ministra kultu a

vyučování na post ministerského předsedy v roce 1870, prosadil schválení zásadního školského zákona z 15. 5. 1869 (Hasnerův zákon, květnový zákon nebo také velký říšský zákon), který reformoval střední školství ve prospěch nových typů „reálně zaměřených“ škol, ale zejména výrazně modernizoval školství základní. Tento zákon nebyl překonán víceméně až do roku 1948, kdy jej v dubnu nahradil zákon o jednotné škole, jehož hlavním cílem bylo sjednotit požadavky, které na žáky kladly různé typy škol (měšťanky, reálky, gymnázia) podle věku.

Přestože byl Hasnerův zákon na svou dobu velice moderní a přínosný, nesetkal se u české odborné veřejnosti s kladnými ohlasy. Důvodem byla mimo jiné i politika pasivního odporu, kterou si čeští poslanci zvolili jako projev nesouhlasu s rakouskou politikou (od roku 1863 se odmítli účastnit zasedání říšské rady), a tak se odmítání a automatický bojkot všeho rakouského postupně přenesl i do oblasti školství. To působilo nemalé problémy i samotné monarchii, protože se čeští učitelé odmítali v této době účastnit voleb do okresních a místních školských rad. Tyto odmítavé postoje ještě více zesílily po opakovaném násilném potlačení protimonarchistických setkání, a to v době kdy již byla v ústavě z roku 1867 zakotvena svoboda projevu a shromažďování, která se konala na různých památných místech Čech (více viz Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 14-16). Tato neblahá situace logicky vedla k jakémusi „začarovanému kruhu“. Vzhledem k pasivitě českých učitelů i politiků se do školských rad i politických funkcí dostávali Rakušané, kteří prosazovali své zájmy, a tak docházelo k jakési druhotné „germanizaci“, která ale rozhodně nebyla záměrem Hasnerova zákona. Samotný zákon měl celkem 78 paragrafů rozdělených do samostatných oddílů, z nichž první byl věnován obecnému školství. Zde by bylo namístě alespoň stručně nastínit systém, který Hasnerův zákon v základním školství zavedl.

Školy prvního stupně se již tradičně dělily na tzv. školy obecné, které byly i v menších obcích a které byly určeny široké veřejnosti. Pro většinu dětí byla obecná škola jediným dostupným vzděláním. Cílem obecných škol bylo poskytnout žákům základní vzdělání ve čtení, psaní a počtech. Hasnerův zákon stanovoval povinnou školní docházku pro všechny děti ve věku od 6 do 14 let, ale samozřejmě zde existovaly jisté úlevy. Původně pouze jako varianta obecné školy začaly ve větších městech vznikat tzv. měšťanky – měšťanské školy, které se záhy dostaly do pozice „vyšší“ základní školy, protože jediné ony nabízely žákům vzdělání opravňující k následnému studiu na středních školách. Měšťanky ve své podstatě vyplnily prázdné místo, jež vzniklo

přesunem reálek mezi školy střední. Jejich hlavním cílem bylo poskytnout vyšší, prakticky orientované základní vzdělání. Na jedné straně tedy měšťanská škola připravovala žáky pro studium na středních školách, na straně druhé ale měla být uceleným systémem, který by žáky připravil na budoucí práci v průmyslu a zemědělství bez nutnosti navštěvovat placenou školu střední. Nepovinně se zde vyučoval i druhý zemský jazyk (většinou v hodinové dotaci 3 hodin týdně v posledních třech ročnících). Na českých školách byla obvyklá němčina, ale na školách německých byla čeština stále častěji nahrazována francouzštinou. V reakci na to se francouzština začala vyučovat jako nepovinný předmět i na měštanských českých. Po osamostatnění Československa v roce 1918 pak jako volitelný cizí jazyk zcela převládla.

Obecné školy byly osmileté, měšťanky byly buď samostatné osmileté, nebo pouze vyšší tříleté. Žáci tedy měli více možností, jak povinnou základní školní docházku absolvovat. Děti z menších vesnic a chudých rodin většinou studovaly pouze na osmiletých obecných školách. Nadané děti a děti z výše sociálně postavených rodin mohly po pěti letech ve škole obecné přejít na poslední tři roky do měšťanky nebo přímo navštěvovat samostatnou osmiletou měšťanku. Další možností bylo po pěti letech v měšťance přejít do školy střední tj. gymnázia nebo reálky. Na všech středních školách se ale platilo vysoké školné, proto byly tyto školy dětem z nižších sociálních vrstev prakticky nedostupné. V úvahu nepřípádal ani přestup z osmého ročníku měšťanky na střední školu, protože v jejích osnovách chyběla latina (více viz Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 10-14). Měšťanka tedy zůstala školou, jejíž hlavním cílem bylo připravit žáky „pro život“ nebo pro pokračování studia na odborných školách, které nevyžadovaly předchozí přípravu na střední škole.

Dalším podstatným bodem Hasnerova zákona bylo omezení vlivu církve na školství jako celek. Po roce 1869 se mohli o místo učitele ucházet všichni občané bez rozdílu vyznání, kteří splnili zákonné podmínky. Vrchní dozor nad školami měl i v případě škol církevních stát, který soukromým církevním školám uděloval potvrzení o kvalitě poskytovaného vzdělání. V praxi tedy došlo k finálnímu zrušení konkordátu z roku 1855. Ministerstvo kultu a vyučování také schvalovalo všechny učebnice s výjimkou učebnic náboženství.

ročník	I.	II.	III.	IV.	V.	celkem	VI.	VII.	VIII.	celkem
předměty										
náboženství	1	1	2	2	2	8	1	1	1	3
vyučovací jazyk	12	10	9	9/8	6/5	46/44	4	4	3/4	11/12
dějepis a zeměpis	-	-	1	2	3	6	3	3	3	9
přírodopis	-	-					2	2	2	6
přírodopis	-	-	1	1	3	5	2	2	2	6
počty	3	4	4/3	4/3	4/3	19/16	4/3	4/3	4/3	12/9
měřičství a rýsování	-	-	-	-	1	1	3/1	3/1	3/-	9/2
kreslení od ruky	-	1	1	2	2	6	4/3	4/3	6/3	14/9
psaní	-	2	2	2	2/1	8/7	1	1	-	2
zpěv	1	1	1	1	1	5	1	1	1	3
tělocvik	1	1	2	2	2	8	2/1	2/1	2/1	6/3
ženské ruční práce	-	-	-/3	-/3	-/3	-/9	-/4	-/4	-/6	-/14
celkem	18	20	23/25	25/26	26/26	112/115	27/26	27/26	27/26	81/78

Tab. 5: Osnovy obecné školy v roce 1874* (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 25)

*Lomítkem jsou odděleny počty hodin pro dívky.

I. 3. 3. NOVELA ŠKOLSKÉHO ZÁKONA 1883

Hasnerův zákon měl své příznivce i odpůrce. Do druhé skupiny patřili kromě církevních hodnostářů a českých politiků automaticky odmítajících vše rakouské i velkostatkáři. Vzhledem k prodloužení povinné školní docházky začali statkáři a průmyslníci pociťovat nedostatek dětských pracovníků, kteří v této době představovali nezanedbatelný podíl pracovní síly. Netrvalo tedy dlouho a začala jednání o novele školského zákona. Tato novela je jedním z příkladů toho, jak ekonomická a politická situace může negativně ovlivnit dění ve školách a zároveň i toho, jak čeští politici, kteří měli v danou chvíli možnost zvrátit osud této novely ve prospěch moderního školství, svým chybným rozhodnutím zapříčinili jeho stagnaci. Hlavním bodem projednávané novely bylo zkrácení povinné školní docházky formou rozšíření úlev na šest let a dále opětovné navýšení počtu hodin náboženství na úkor reálií. Hasnerovu zákonu, na jehož zavádění do praxe ale od roku 1870 pracoval nový ministr kultu a vyučování dr. Karel von Stremayer, bylo dále vytýkáno, že vede k neúměrnému přetěžování žáků, zejména na měšťanských školách. K finálnímu boji o prosazení novely došlo v poslanecké sněmovně v roce 1883 a rozhodující hlasy připadly právě českému poslaneckému klubu. Jak již bylo zmíněno výše, čeští politici byli obecně spíše proti Hasnerovu zákonu,

protože jej (neprávem) považovali za germanizační a nemalou roli zde hrál i vliv církve a majetných statkářů. Proti novele od samotného počátku bojovali F. Tilšer, V. Gabler, F. V. Jeřábek, J. Kvíčala a E. Grégr. Zjednodušeně by se dalo říci, že všichni měli společné to, že se v otázce školství dobře orientovali, protože se jednalo o docenty, profesory, ředitele škol nebo dramatiky. I přes odpor těchto odborníků byla nakonec novela převahou tří hlasů 29. 4. 1883 přijata a 2. 5. 1883 vyhlášena. Kromě zkrácení doby povinné školní docházky a navýšení počtu hodin náboženství přinesla opětovné rozšíření pravomocí církevních hodnostářů ve školách a pozměnila koncepci měšťanských škol. Ty byly nově pouze tříleté a zastávaly funkci vyšších základních škol – mezistupně mezi školami obecnými a ostatními odbornými školami, kde nebylo potřeba předchozí studium na škole střední. Novela redukovala obsah učiva a zkracovala i přípravu budoucích učitelů. Po schválení novely došlo k názorovému rozpolcení jak mezi politiky, tak mezi odbornou pedagogickou veřejností.

Váňová, Rýdla a Valenta (1992, s. 20-21) shrnují situaci tak, že Hasnerův školský zákon představoval reakci na potřeby rychle se měnící společnosti orientované na průmyslovou výrobu a techniku, kterou posílila prohra Rakouska-Uherska s Pruskem v roce 1866. (Pruská armáda zvítězila díky technické převaze.) Orientace základního i středního školství na přírodní vědy a změna přístupu k humanitnímu vzdělání na gymnáziích znamenala důležitý krok v celkové modernizaci školství. Novela z roku 1883 naopak odrážela ekonomické a politické tlaky vlivných složek společnosti – církve a statkářů, kterým vyhovoval tradiční model školství, v němž jsou obyvatelé venkova a nižší vrstvy obyvatel vzdělávání pouze v nejnižší potřebné míře – čtení, psaní a počty a vyšší vzdělání je pod kontrolou církve a je určeno pouze majetným vrstvám společnosti.

Novela z roku 1883 se orientovala převážně na základní školství, k dílčím změnám ale došlo i ve školství středním. V roce 1870 a 1882 byly svolány tzv. ankety – obdoby dnešních odborných konferencí, na nichž se jednalo zejména o roli klasických jazyků ve středoškolském vzdělávání. Sílící tlaky proti jejich výuce zapříčinily propracování nové didaktiky výuky latiny, ale v praxi se toto nové pojetí inspirované novohumanismem a Rousseauovými ideály příliš neprosadilo. Jediným výsledkem jednání bylo postupné sblížování nižších stupňů reálky a gymnázií. Ve společnosti se stále větší oblibě těšily reálky, na něž v tomto období docházela polovina všech středoškolských studentů. Vídeňské ministerstvo však nejvíce

podporovalo elitní klasická gymnázia. Tato situace vyústila v roce 1877 ve výnos ministra Stremayra, který zrušil reálná gymnázia, ale přiblížil učební osnovy klasických gymnázií reálkám.

I. 3. 4 MARCHETOVA REFORMA 1908

Posledním významným ministrem kultu a vyučování za Rakouska-Uherska byl dr. Gustav Marchet (funkci zastával 1906-1908), spojovaný s tzv. Marchetovou reformou středního školství. V roce 1908 proběhla ve Vídni další odborná anketa, jejíž cílem byla modernizace středního školství. Ke klasickým osmiletým gymnáziím a sedmiletým reálkám je definitivně zařazen další typ všeobecné střední školy – obnovené reálné gymnázium. V Marchetově pojetí je reálné gymnázium sice s latinou, ale již bez výuky řečtiny. Zůstává zde povinný cizí jazyk – francouzština a rozšířená výuka přírodních věd a matematiky. (Morkes, 2002, s. 21).

Dalším důležitým bodem Marchetovy reformy byla úprava maturitních zkoušek, u nichž došlo k omezení počtu předmětů, z nichž student musel skládat písemnou i ústní maturitu, a k zavedení jednotného celkového hodnocení „zkoušky dospělosti“ (Cach, Valenta, 1990, s. 67), v němž známky z jednotlivých předmětů nahradilo „prohlášení absolventa za dospělého“ s vyznamenáním tj. všemi hlasy, nebo pouze většinou hlasů. Úspěšně odmaturovali tedy i ti studenti, kteří z některého z předmětů „neuspěli“. Reálné gymnázium existovalo dle této reformy ve dvou podobách tzv. typ *A* a typ *B*. Typ *A* byl označován jako reálné gymnázium a typ *B* jako gymnázium reformní reálné. Osnovy osmiletého reálného gymnázia v sobě spojovaly učební plány reálky a gymnázia klasického (viz původní model ze šedesátých let 19. stol.) do následující podoby definitivně upravené roku 1909 :

předmět	celkový počet týdenních hodin během studia	ročníky v nichž byl předmět vyučován (Pokud není vyplněno, byl předmět ve všech ročnících.)
náboženství	16	
čeština	26	
latina	45	
francouzština	21	pouze III. – VIII. r
dějepis	18	II.-VIII. r
zeměpis	11	II.-VII. r od V. r společně s dějepisem
matematika	23	
deskriptiva	4	V.-VI. r
přírodopis a geologie	12	kromě III. r, ve VI. r společně s fyzikou a chemií
chemie	4	IV. r, VI.-VII. r ve IV. r společně s fyzikou a přírodopisem)
fyzika	12	III., VII.-VIII. r, IV. r viz. chemie
filosofická propedeutika	3	VIII. r
kreslení	10	I.-IV. r
krasopis	1	I. r
tělocvik	16	
nepovinná němčina	26	

Tab. 6. Učební plán osmiletého reálného gymnázia
(tabulka na základě přehledu Cach, Valenta, 1990, s. 67)

Reformní reálné gymnázium umožňovalo odsunutí rozhodování mezi humanitním a reálným zaměřením středoškolského studia až do 14. - 15. roku věku žáka, protože se jednalo v podstatě o vyšší stupeň střední školy navazující na nižší reálku. Studenti nižší reálky si tedy mohli nově volit mezi pokračováním studia na vyšší reálce nebo vyšším reformním reálném gymnáziu (V.-VIII. ročník střední školy).

předmět	celkový počet týdenních hodin během 4 let studia	ročníky v nichž byl předmět vyučován (Pokud není vyplněno, byl předmět ve všech ročnících.)
náboženství	7	
vyučovací jazyk	12	
latina	30	
francouzština /jiný živý jazyk	12	
dějepis	12	
zeměpis	3	V.-VII. r společně s dějepisem
matematika	11	
deskriptiva	4	V.-VI. r
přírodopis a geologie	8	kromě VII.
fyzika a chemie	8	VII.-VIII. r
filosofická propedeutika	3	VII.-VIII. r
kreslení	4	V.-VI. r
tělocvik	8	
nepovinná deskriptiva		

Tab. 7. Celkový přehled týdenních hodin na vyšším reformním reálném gymnáziu (tabulka na základě přehledu Cach, Valenta, 1990, s. 68)

Možnosti pokračování absolventů všech typů středních škol (klasického gymnázia, reálky, reálného i reformního reálného gymnázia) se částečně odlišovaly. Absolventi klasických gymnázií a reformních reálných gymnázií mohli pokračovat ve vysokoškolském studiu na libovolné škole, jen při vstupu na techniku museli složit doplňkovou maturitní zkoušku z deskriptivy a prokázat zručnost v kreslení. V případě zájmu o studium teologie nebo filologie na filosofické fakultě museli absolventi reálného a reformního reálného gymnázia složit doplňkovou maturitu z řečtiny, nepovinná pro ně byla maturita z řečtiny v případě zájmu o studium medicíny a ostatních oborů na filosofické fakultě. Absolventi reálek museli před vstupem na univerzitu složit doplňkovou maturitu z latiny, filosofické propedeutiky a v případě některých oborů i z řečtiny. I z tohoto systému je stále patrné upřednostňování studentů klasických gymnázií před ostatními absolventy, i když je otázkou, nakolik mohli být tito studenti připraveni ke studiu na technických vysokých školách v porovnání se studenty reálek a reálných gymnázií. Ze statistik počtu středních škol vyplývá, že si reálná gymnázia rychle získala mezi studenty oblibu a jejich počet výrazně rostl. Cach a Valenta (1990, s. 57) uvádějí počet středních škol ještě před Marchetovou reformou v této podobě: na území Čech: 27 českých gymnázií, 24 českých reálek a 7 českých reálných gymnázií. Na

území Moravy uvádí 14 českých gymnázií, 9 reálek a 1 reálné gymnázium a na území Slezska pak jedno klasické gymnázium. Autoři taktéž poukazují na to, že se počty škol uváděných v různých zdrojích liší, musí být proto brány jen orientačně. S tímto problémem se setkáváme i dnes.

V roce 1913 uvádí Cach a Valenta celkový počet českých středních škol na našem území 127. Tento systém středních škol zůstal beze změn až do roku 1918, kdy je školství postaveno před nové výzvy související s osamostatněním Československa.

Česká klasická gymnázia – 21 (z nich 1 dívčí)
Česká reálná gymnázia - 23 (z nich 2 dívčí)
České reálky – 29
Česká dívčí lycea – 9
Moravská klasická gymnázia – 14
Moravská reálná gymnázia – 11 (z nich 2 dívčí)
Moravské reálky 17
Moravské dívčí lyceum - 1
Slezské klasické gymnázium - 1
Slezské reálné gymnázium – 1

I. 4. ŠKOLSTVÍ PO VZNIKU SAMOSTATNÉHO ČESKOSLOVENSKA 1918

Po skončení I. světové války a vzniku Československého státu bylo zapotřebí co nejdříve dobudovat systém středních škol, kde by výuka probíhala v národních jazycích. Zejména na Slovensku byla síť středních škol nedostatečná a celý školský systém bylo potřeba přiblížit modelu českému (rakouskému), protože do této chvíle kopírovalo slovenské školství model maďarský. V roce 1920 bylo zřízeno Ministerstvo školství a národní osvěty MŠANO. Čeština a slovenština se staly povinnými vyučovacími jazyky na všech typech základních i středních škol a příslušnými dekrety bylo upraveno i to, aby byla výuka v národních jazycích zajištěna i v příhraničních oblastech s menšinou česky mluvícího obyvatelstva. Němčina tak byla na našem území definitivně odsunuta z role vyučovacím jazyka do role předmětu povinného. Systém středních škol bych zachován v podstatě beze změny i po válce, ale vzhledem k silným politickým a kulturním vazbám na Francii, jež byly přirozeným důsledkem významu zahraničního odboje při formování nového samostatného státu, je jako první cizí jazyk na českých školách upřednostňována francouzština. Na školách německých to byla angličtina. Nadále se

prohlubovala tendence sblížit obsahově vzdělávání na všech typech středních škol, a tak se některé „humanitní“ předměty dostaly do učebních plánů reálek a často docházelo i k přechodu jednoho typu školy na jiný. Během prvního desetiletí po válce přešlo např. 21 českých gymnázií na typ reálného gymnázia, 4 reálná gymnázia a dokonce 15 reálek přešlo v reformní reálná gymnázia. Výnosem z roku 1922 došlo také k rušení dívčích lyceí a k jejich přeměně na reformní reálná gymnázia. Váňová, Rýdl a Valenta (1992, s. 178) uvádí následující počty škol:

druh střední školy	šk. r. 1913/14	1920/21	1933/34
gymnázium	112	69	33
reálné gymnázium	44	109	147
ref.reálné gymnázium	2	19	59
reálka	85	83	62
Děčínský typ gymnázia	2	3	3
lyceum	29	19	-
učitelský ústav	66	68	62
odborný učitel. ústav	11	15	31

Tab. 8: Vývoj počtu jednotlivých typů středních škol 1913-1934

Školy podle vyučovacího jazyka	Šk.r.1913/14	1920/21	1933/34
československé	162	249	273
německé	128	123	98
maďarské	65	17	10
polské	1	1	2
podkarpatoruské	-	7	8

Tab. 9: Vývoj počtu středních škol podle vyučovacího jazyka 1913-1934

Školy podle zemí	Šk.r.1913/14	1920/21	1933/34
Čechy	187	203	197
Morava a Slezsko	104	115	116
Slovensko	59	70	65
Podkarp. Rus	6	9	13

Tab. 10: Vývoj počtu středních škol podle území 1913-1934

I přes značné úsilí se větších reforem československé školství dočkalo až po roce 1927, a ani ty zcela nenahradily rakousko-uherský model školského systému, který nově

vzniklý stát kvůli zachování stability převzal. Celkově lze období mezi lety 1918 a 1930 označit z hlediska školství jako značně rozkolísané a nestabilní. Morkes uvádí následující shrnutí: „*Za dvacetileté období předmnichovské republiky se vystřídalo celkem 18 vlád [...] V čele těchto vlád stálo celkem 9 premiérů [...] Za celé toto období (včetně 4 vlád protektorátních) stálo v čele školství celkem 15 osobností [...]*“ (2002, s. 24)

Československému školství chyběl „československý“ školský zákon, a tak byla postupně vydávána celá řada dílčích legislativních opatření (pro střední školství jich bylo cca 260), která upravovala skladbu vyučovaných předmětů. Mezi nejucelenější návrhy školských reforem patří ty z roku 1923 od B. Bydžovského, který byl vedoucím reformní komise zřízené za ministra Bechyněho, a tzv. Hodžova malá středoškolská reforma z 17. 6. 1927. V rámci Hodžovy reformy byla výuka řečtiny na klasických gymnáziích a francouzštiny na gymnáziích reálných posunuta až do pátých ročníků a na reálkách a reformních reálných školách se francouzština učila od třetího ročníku. Vznikly tak dva společné základy středního školství - latinský a nelatinský. Stále se však jednalo pouze o dílčí změny. V roce 1929 svolává ministr A. Štefánek další školskou anketu. Dvacátá léta 20. století jsou zejména v oblasti základního školství význačná mnohými pokusy o celkovou reformu školního vzdělávání nejen z pohledu právního, ale hlavně z pohledu metodického (více viz oddíl II *Francouzský jazyk v metodách*). O to větším zklamáním bylo, že k anketě v roce 1929 nebyly pozvány takové osobnosti jako V. Příhoda a další představitelé reformního pedagogického hnutí (O. Chlup, C. Stejskal a další).

I. 4. 1. DÉREROVY REFORMY

Změny k lepšímu přichází až s dalším ministrem školství Ivanem Dérerem v letech 1930-33, kdy byla znovuoobnovena reformní komise, tentokrát v čele s V. Příhodou. Hlavními principy Dérerových (Příhodových) reforem byly: „všelidské svědomí“, „demokratičnost“ a „pedocentrismus“. Zájem odborné veřejnosti se znovu obrátil k otázce jazyků, které již tradičně představovaly hlavní dělicí prvek mezi jednotlivými typy středních škol. Nově byly do reforem také zapracovány nejnovější poznatky z pedagogiky, psychologie a dalších věd (filologie). Ve shodě s tehdejšími přesvědčením psychologů došlo k posunu výuky cizích jazyků do vyšších tříd. Druhý zemský jazyk (na českých školách němčina) se začíná vyučovat od primy. V tercii si žáci

volí mezi latinou nebo francouzštinou, čímž se automaticky zařazují i k typu studia spíše reálnímu nebo humanitnímu. V kvintě si žáci volí mezi řečtinou a latinou a tato volba jde opět ruku v ruce s volbou typu vyšší střední školy. V septimě se na reálném gymnáziu a reformním reálném gymnáziu přidává další živý jazyk, případně konverzace v jazyce již studovaném nebo deskriptiva. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 216).

Gymnázia se tedy dělila na následující typy: gymnázia (někdy nazýována klasická gymnázia), kde podstatnou část výuky zaujímaly klasické jazyky (latina a řečtina) a jejich literatury. Cílem gymnázií bylo v první řadě připravit žáky pro studium na vysokých školách humanitního směru (zejména na filosofických fakultách). Latina byla na klasických gymnáziích povinná ve třetím až osmém ročníku v rozsahu 34 týd. hodin (počítáno za celé období studia) spolu s řečtinou od pátého do osmého ročníku (23. týd. hodin). Počet těchto gymnázií k roku 1933 byl: 19 československých (2 slovenská), 13 německých a 1 maďarské.

Druhým typem gymnázií byla b) *reálná gymnázia*, kde byla latina povinná od třetího ročníku (32 týd. hod.) do osmého ročníku a od pátého ročníku byla povinná francouzština (výjimečně angličtina) v rozsahu 18 týd. hodin. V sedmém a osmém ročníku si žáci mohli v rozsahu 4 týd. hodin volit mezi deskriptivní geometrií a dalším živým jazykem nebo cizojazyčnou konverzací. Úkolem reálného gymnázia bylo dle osnov z roku 1933 zdůrazňovat souvislosti mezi kulturou domácí a západoevropskou a zároveň poučit žáky o kultuře antického světa. Reálné gymnázium kladlo větší důraz na studium historie, reformní-reálné gymnázium na současný svět a přírodní vědy. Reálná gymnázia byla nejrozšířenějším typem středních škol. K roku 1933 bylo na naše území 108 československých (z toho 24 slovenských), 28 německých, 6 maďarských, 1 polské a 4 podkarpatoruská. Jako zvláštní větev reálných gymnázií se dochovala c) tři vyšší *reálná gymnázia děčínskému typu* (německá), která se ve vyšším stupni dělila do tří různých větví (gymnazijní/ reálně gymnazijní a reální), které se vzájemně lišily různými počty hodin latiny nebo živých jazyků (francouzštiny/angličtiny). Větve gymnazijní a reálné bylo možné samostatně otevřít pouze v případě, že se k nim přihlásilo více než deset žáků. Čtvrtým typem gymnázií byla d) *reformní reálná gymnázia*, která v sobě měla spojuvat rysy studia gymnaziálního i reálného. Tento typ školy byl náhradou za zrušená dívčí lycea. Výuka se v tomto typu gymnázií až do čtvrtého ročníku zcela shodovala s výukou na reálkách, ale od pátého ročníku byla do výuky zařazena latina (17 týd.

hodin) společně s francouzštinou (také 17 týd. hodin). V posledních dvou ročnících do výuky přibyl další živý jazyk (anglický, italský nebo další slovanský jazyk).

Nové osnovy z roku 1933 upravily počet hodin jazyků na 23. týd. hodin latiny a francouzštiny a v sedmém a osmém ročníku volitelný jazyk v rozsahu 4 hodin. Tento typ škol byl zastoupen (v roce 1933) 38 československými, 17 německými a 1 maďarským gymnáziem. Pro větší přehlednost uvádíme počty hodin jazyků podle nových osnov z roku 1933 na odlišných typech gymnázií v následující tabulce:

typ gymnázia	vyučovaný jazyk	ročníky	počet týdenních hodin
gymnázium	latina	III.-VIII.	34 (během 6 let)
	řečtina	V.-VIII.	23 (během 4 let)
reálné gymnázium	latina	III.-VIII.	32 (během 6 let)
	francouzština (nebo angličtina)	V.-VIII.	18 (během 4 let)
reformní reálné gymnázium	latina	V.-VIII.	23 (během 4 let)
	francouzština	III.-VIII.	23 (během 6 let)

Tab. 11: Celkový počet týdenních hodin jazyků na středních školách podle osnov z roku 1933

Druhým hlavním typem středních škol byly sedmitřídní reálky, jejichž hlavním cílem stále bylo poskytovat vyšší všeobecné vzdělání se zaměřením na matematiku a přírodní vědy. Reálky sloužily jako přípravné školy pro vyšší odborné školy (polytechnické ústavy, lesnické akademie, zemědělské vysoké školy...) a technické vysoké školy. Se vzrůstající oblibou reálných gymnázií však reálek ubývalo. Po roce 1930 na našem území bylo 40 československých a 19 německých reálek.

Ve třicátých letech dvacátého století bylo na našem území tedy 205 československých středních škol, 80 škol německých, 8 maďarských, 1 polská a čtyři podkarpatorské, celkem tedy 298 středních škol. Díky oblíbenosti těchto typů škol, kde byla výuka francouzštiny povinná, rychle narůstal počet frankofonních studentů (podrobněji viz Raková, 2011, s. 50-55). Tato situace přispěla k tomu, že dnes období první republiky a zejména druhou polovinu třicátých let považujeme za zlaté období frankofonie u nás. Pro přehlednost uvádíme část tabulky s počty studentů francouzštiny na středních a základních školách vypracovanou Zuzanou Rakovou:

Rok	Počet žáků
1870	2 711
1905	8 265
1914	21 185
1921	35 434
1937	51 420
1944	27 200

Tab. 12: Vývoj počtu žáků studujících francouzský jazyk na středních a základních školách 1870 – 1944 (výňatek z tabulky, Raková, 2011, s. 113)

I. 5 ČESKOSLOVENSKÉ ŠKOLSTVÍ V LETECH 1939 - 1948

Ivana Dérera vystřídali ve vedení ministerstva školství do roku 1939 další dva ministři. Prvním z nich byl v letech 1934 - 1936 JUDr. Jan Krčmář, druhým byl v letech 1936-1938 slovenský politik PhDr. Emil Franke. Oba tito ministři přišli do resortu školství s bohatými zkušenostmi z jiných ministerstev. Zejména Emil Franke se ke konci svého mandátu často veřejně vyjadřoval k vyostřující se politické a hospodářské situaci v Evropě i v našem státě. V první pomnichovské vládě byl vedením ministerstva školství a národní osvěty pověřen ministr bez portfeje MUDr. Stanislav Bukovský, který musel čelit zásadním problémům, které s sebou přineslo odtržení pohraničních oblastí i následné osamostatnění první Slovenské republiky, k němuž došlo 21. 6. 1939. V souvislosti s radikální nacionalistickou politikou odešlo ze slovenských škol zpět do Čech velké množství českých učitelů. Podobně opouštěli Češi i zabrané příhraniční oblasti. Zejména základní školy, se tak často staly provizorními ubytovny a průběh školní výuky byl na celém území Čech značně narušen. Mezi největší rány, které české školství utrpělo bylo uzavření českých vysokých škol 17. 11. 1939, propouštění židovských učitelů i ostatních pracovníků veřejných služeb a postupně byl do škol zakázán přístup i židovským dětem a dětem nearijského původu. V roce 1940 se německý jazyk opět stal hlavním výukovým předmětem. Prvním protektorátním ministrem byl JUDr. Jan Kapras, který zastával v meziválečné době řadu významných funkcí. Působil jako profesor práva na Karlově univerzitě, vedl Ústřední Matici školskou a byl aktivním členem národně demokratické strany. Svými dopisy a výzvami se snažil přispět k propuštění českých studentů z koncentračních táborů a celkově se stavěl proti

nacistické politice. V roce 1942 jej ve funkci nahradil Emanuel Moravec, který ji zastával až do roku 1945 (Morkes, 2002, s. 48 -49).

Pozice francouzského jazyka v prvních letech protektorátu a během druhé světové války zůstala nejstabilnější ve středním školství, kde došlo pouze k mírnému snížení hodinových dotací na reálkách, reálných gymnáziích i reformně reálných gymnáziích. Žáci si u písemné i ústní maturity mohli až do školního roku 1940-1941 stále povinně volit mezi němčinou nebo francouzštinou. Od následujícího roku byla maturita z francouzštiny už pouze ústní a volitelná, a to na reálkách a reálných gymnáziích. V roce 1942 došlo k úplnému zrušení reálky (některé školy zanikly, jiné byly transformovány na reálná gymnázia). Na měšťanských školách se francouzština přestala vyučovat od školního roku 1943-1944. (Raková, 2011, s. 63-64). Největším zásahem do počtu žáků studujících francouzštinu v tomto období bylo celkové omezování českých studentů na středních školách všech typů, které ve finále způsobilo pokles z více než 51 000 žáků v roce 1937 na cca 27 000 v roce 1944.³

Konec války v roce 1945 a obnovení Československa s sebou přineslo výrazné změny ve skladbě vyučovaných cizích jazyků. Němčinu na všech typech československých středních škol nahradila mezi lety 1945 a 1950 povinná výuka ruského jazyka. Německý jazyk se do školních osnov vrátil až po roce 1950 jako druhý cizí jazyk. Podle provizorních výukových osnov z 15. 6. 1946 byl druhý cizí jazyk (nejčastěji francouzština nebo angličtina) zařazen až do závěrečných čtyř let studia na reálných gymnáziích a dívčích gymnáziích s celkovou dotací 16 nebo 14 týdenních hodin podle rozdělení do větve obecné nebo technické. Na osmiletých gymnáziích se vyučovala pouze ruština.

Únorové události roku 1948 s sebou nepřinesly pouze nástup totalitního komunistického režimu, ale změny ve společnosti zasáhly i oblast školství. Ministerské pozice mohli nově zastávat pouze členové komunistické strany. Socialistická reforma školství v podobě zákona o jednotné škole z 21. 4. 1948 plošně zavedla jako první povinný cizí jazyk ruštinu od třetí třídy základních škol. Francouzština se vyučovala jen velice omezeně na gymnáziích, kde byla výuka zkrácena na čtyři roky. Ve školním roce 1949-1950 byla tímto typem gymnázia nahrazena i reálná gymnázia. Maturitní zkouška byla povinná z českého a ruského jazyka a další dva předměty si žáci volili. (Raková,

³ Raková uvádí pro srovnání i pokles celkového počtu českých žáků na středních školách (tedy i těch, kteří neměli francouzský jazyk jako povinný předmět) ze 72 230 v roce 1938 na méně než 40 000 v roce 1944. (Raková, 2011, s. 80)

2011, s. 65). Jako druhý cizí jazyk si žáci gymnázií většinou volili němčinu nebo angličtinu v celkové hodinové dotaci 13 týdenních hodin během čtyřletého studia. Po roce 1948 lze tedy konstatovat, že francouzský jazyk v českém výukovém prostředí ztratil pozici běžně vyučovaného cizího jazyka, proto právě tímto rokem kapitolu o vývoji školské soustavy a reformách uzavíráme.

I. 6. FRANCOUZSKÝ JAZYK VE STŘEDNÍM ODBORNÉM ŠKOLSTVÍ A V OKRAJOVÝCH TYPECH ŠKOL

V předchozích kapitolách byla pozornost věnovaná zejména veřejným všeobecným středním školám a školám měšťanským, protože zde poprvé vstoupila mezi povinné předměty výuka francouzského jazyka. Nebyly to však zdaleka jediné školy, kde se francouzština vyučovala. Okrajově byla zmíněna i lycea – soukromé dívčí školy. Co se týká vzdělávání dívek u nás, první státní dívčí školy (tzv. vyšší dívčí školy) navázaly na školy měšťanské a jejich úkolem bylo poskytnout základní vzdělání budoucím manželkám a matkám, které povedou domácnost. První vyšší dívčí škola byla založena v Písku v roce 1860 a druhá v Praze r. 1863. Do té doby bylo vzdělávání dívek možné pouze v soukromých školách nebo prostřednictvím soukromých učitelů. V roce 1900 byl pak výnosem z 11. prosince umožněn vznik dívčích lyceí a od roku 1907 bylo možno na těchto školách skládat i maturitní zkoušku. Profesorky dívčích lyceí musely absolvovat šest semestrů na filosofické fakultě a složit státní zkoušku jako mimořádné posluchačky. Jejich žačky - absolventy dívčích lyceí však nebyly oprávněny pokračovat ve studiu na vysokých školách až do roku 1912, kdy nový statut dívčích lyceí povolil rozšířit dosud šestiletou výuku o dva roky pokračovacích přípravných kurzů k maturitě a ve studiu na vysoké škole.

Na dívčích lyceích si žákyně mohly teoreticky vybrat jako první cizí jazyk (s dotací 24 týdenních hodin na 6 let studia) francouzštinu nebo němčinu, ve většině případů ale volily němčinu a francouzština tak byla v roli druhého cizího jazyka vyučována od čtvrtého ročníku. První dívčí gymnázium vzniklo při spolku Minerva v Praze v roce 1890. Zde se francouzštině vyučovalo až do jejich zrušení v roce 1922. Prof. Matoušek uvádí ve svém Přehledu následující charakteristiku dívčího lycea (Matoušek, 1911, s. 39): „*Podávají všeobecné vzdělání se zřetelem k příštímu*

samostatnému postavení ženy a jejímu postavení v rodině. Škola taková založená jest hlavně na studiu jazyků moderních a literatury domácí i cizí a na znalosti přírodních věd.“

Dívčí lycea existovala v Brně, Českých Budějovicích, Praze a Pardubicích.

Osnova lycea vypadala následovně:

předmět	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
náboženství	2	2	2	2	1	1
čeština	5	5	5	4	4	4
němčina	5	4	4	4	4	4
francouzština	-	-	-	4	4	4
zeměpis	2	2	2	2	2	1
dějepis	-	2	2	2	2	3
přírodopis	2	2	2	-	2	-
fyzika	-	-	2	3	2	2
vychovatelství	-	-	-	-	2	2
kreslení	3	3	3	3	2	3
krasopis	2	1	-	-	-	-

Tab. 13: Učební plán dívčího lycea (Matoušek, 1911, s. 41)

Důležitým typem škol, kde se francouzština a další živé jazyky vyučovaly, byly také odborné střední školy obchodní a průmyslové. Všechny tyto školy vznikly z původních „*pokračovacích škol*“, které dříve existovaly při školách měšťanských a také z tzv. nedělních škol opakovacích. V nich výuka probíhala formou večerních kurzů nebo nedělního vyučování v rozsahu 2-4 hodin týdně. Na první pohled je zřejmá praktická orientace těchto „kurzů“, protože se zde vyučovaly předměty jako účtování, vedení řemeslných knih, kreslení a rýsování, ale také jazyky a obchodní korespondence. Výuka na obchodních školách byla nejprve jedno až dvoutrídní, později se rozšířila až na čtyři třídy. Mezi povinné předměty na již samostatných obchodních školách patřilo účetnictví, obchodní korespondence, právo, těsnopis a z cizích jazyků němčina (11 týdenních hodin během 2 let), francouzština/angličtina nebo ruština většinou v dotaci 8 týdenních hodin během dvou let. O stupeň výše než obchodní školy stály čtyřleté obchodní akademie.

„ Mimo absolutně povinné němčiny, musí každý posluchač vyvoliti si ještě buď franštinu, angličtinu nebo ruštinu. Může si však, je-li nadán, zvolit také dva neb všechny tři cizí jazyky. Jazyku

francouzskému učí se již v roce prvé, angličtině a ruštině až do ročníku druhého, v němž lze učit se i polštině, srbštině, bulharštině, vlaštině a maďarštině. Kdo na počátku školního roku přihlásí se k nějakému jazyku, musí vytrvat a nesmí pod nijakou záminkou vystoupiti.“

(Matoušek, 1911, s. 51)

Předmět	I	II	III	IV
čeština	3	3	3	2
němčina + korespondence	4	4	5	5
francouzština + korespondence	3	4	4	4
zeměpis	2	2	2	2
všeobecný a obchodní dějepis	2	2	2	2
matematika a) b)	2	2	2	2
matematika c)	3	3	3	3
přírodopis	3			
fyzika	4			
chemie	-	2	2	-
nauka o zboží	-	-	2	2
obchodní nauka	-	2	2	-
obchodní korespondence	-	2	3	2
účetnictví	-	2	3	4'
cvič. kontr.	-	-	-	6''
právo směn.	-	-	1	-
právo obchodní	-	-	-	2
národní hospodářství	-	-	-	2
krasopis	2	2	-	-
těsnopis český	2	2	-	-
angličtina	-	4	4	4'''
ruština	-	3	3	3''' *

* ' první pololetí, '' druhé pololetí, ''' nepovinné předměty

Tab. 14: Učební plán střední obchodní školy (Matoušek, 1911, s. 55)

Na průmyslových a hospodářských školách se z živých cizích jazyků vyučovala pouze němčina, stejně tak i na dalších typech odborných středních škol.

I. 7. ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Cílem tohoto oddílu je charakterizovat české výukové prostředí z hlediska institucionálního, tedy s ohledem na charakteristiky tohoto prostředí a nejdůležitější mezníky ve vývoji českého veřejného školství se zaměřením na typy škol s výukou francouzského jazyka a dalších živých cizích jazyků. Výuka těchto jazyků byla ve sledovaném období často stavěna do kontrastu k výuce jazyků klasických, které představují tradiční pojetí vzdělávání, tak, jak se v systému rakouského školství a poté i na klasických gymnáziích po roce 1918 dochovalo ještě z dob středověkých církevních škol.

Prvními typy škol, kde se francouzský jazyk začal ve větší míře vyučovat, byla soukromá dívčí lycea a reálky. Dívčí lycea poskytovala v polovině 19. století vzdělání dívkám z bohatých měšťanských rodin, nebo z rodin šlechtických a byla alternativou k soukromému vzdělávání dívek v rodinách. Reálky představovaly na konci 19. století nový typ školy, jejímž cílem bylo poskytnout žákům vzdělání zaměřené na přírodní vědy a technické předměty tak, aby byli schopni pracovat v rychle se rozvíjejících průmyslových odvětvích. Znalost živých cizích jazyků byla nedílnou součástí reálného vzdělání a umožňovala absolventům zapojit se do obchodní a průmyslové sféry, kde se velmi rychle rozvíjely mezinárodní vztahy. Zajímavé je, že se v námi sledovaném období setkáme nejen s výukou dnes běžných cizích jazyků (anglického, německého, francouzského a italského), ale prostor byl věnován, zejména ve středním odborném školství, i výuce jazyků méně běžných: maďarštině, polštině a srbštině, tj. jazykům početně významných národnostních menšin, které byly zastoupeny zejména v příhraničních oblastech.

Popularita reálek rychle rostla, což vedlo k upevnění jejich pozice v systému rakouského školství. Díky Exner-Bonitzovým reformám byly zařazeny mezi školy střední a poskytly tak vítanou alternativu dosavadnímu systému gymnaziálního středoškolského studia, v němž dominovaly klasické jazyky a humanitní vědy. K částečnému sblížení těchto dvou odlišných pojetí středoškolského studia, klasického a reálného, došlo díky vzniku reálných gymnázií, kde si žáci mohli ke společnému základu během studia volit, jaké jazyky budou studovat, aniž by museli přecházet na jinou školu. Byly to právě zvolené jazyky, které od sebe odlišovaly větev reálnou nebo gymnaziální.

Dalším důležitým faktorem, který ovlivnil vstup francouzského jazyka do českého výukového prostředí, byl vztah mezi českým a německým jazykem. V návaznosti na zákon o rovnoprávnosti zemských jazyků z roku 1866 došlo k rozdělení škol podle hlavního jazyka vyučování a k omezení dvojjazyčné česko-německé výuky. K definitivnímu odsunutí němčiny z role jazyka vyučovacího do pozice jazyka vyučovaného ale došlo až po osamostatnění Československa v roce 1918. Výrazný nárůst popularity francouzského jazyka v období první republiky tak můžeme vedle vzniku nových typů škol připsat i preferenci francouzštiny před německým jazykem v reakci společnosti na rakousko-uherskou nadvládu a události první světové války. Francouzština se stává hlavním evropským jazykem diplomacie, obchodu i kultury a v českém výukovém prostředí dosahuje svého nejsilnějšího postavení v druhé polovině 30. let 20. století, kdy ji u nás také studoval historicky největší počet žáků.

Během druhé světové války si francouzský jazyk zachoval postavení druhého nejrozšířenějšího cizího jazyka po jazyce německém, který se z politických důvodů opět stal hlavním vyučovaným cizím jazykem. V této době zaznamenáváme pokles počtu žáků, kteří se francouzštině na školách základních i středních učili. Důvodem tohoto poklesu bylo celkové omezení přístupu českých žáků na střední školy a ukončení výuky francouzského jazyka na školách měšťanských. S uzavřením českých vysokých škol, souvisí i to, že během války neměli čeští studenti možnost studovat francouzský jazyk na univerzitách. Finální ztrátu významné pozice francouzského jazyka v námi sledovaném období pak přinesl socialistický zákon o jednotné škole z roku 1948, který vedl vzhledem k omezení typů škol, kde se tento jazyk tradičně vyučoval, ke snížení počtu žáků studujících francouzský jazyk na historické minimum (cca pouze 1000 žáků v roce 1955 viz Raková, 2011, s. 80).

II. FRANCOUZSKÝ JAZYK A METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

II. 1. METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ – OTÁZKA TERMINOLOGIE

V předchozím oddílu naší práce jsme se mohli přesvědčit o tom, jak otázka výběru a rozsahu vyučovaných jazyků úzce souvisí se společenskou, ekonomickou a politickou situací daného národa nebo státu. Spolu s měnícími se potřebami společnosti se mění i cíle, s jakými se cizí jazyky učíme. V minulosti často dostačovalo osvojit si jazyk pasivně, pouze pro porozumění psanému textu, dnes je obecným cílem cizojazyčné výuky harmonický a rovnoměrný rozvoj všech řečových dovedností a také dostatečná znalost kultury, zvyklostí a zvláštností daného národa, bez níž není efektivní komunikace možná. Spolu s měnícími se cíli jazykového vyučování se měnily i výukové metody, kterými bylo těchto cílů dosahováno.

Ostatně samotný termín *metoda* je do jisté míry problematický a v obecně-pedagogické literatuře se setkáme s celou řadou různých definic a klasifikací výukových metod. Definice pojmu metoda se v oblasti výuky cizích jazyků liší nejen v různých historických obdobích, ale i v závislosti na národnosti autora. V českém prostředí (Hendrich, 1988, s. 70) jsou vyučovací metody chápány nejčastěji jako *způsoby dosahování vyučovacích cílů*, dále jako *postupy, cesty, způsoby vyučování* (Průcha, 1995, s. 265), nebo jako *způsoby činnosti učitele a žáka* (Choděra, 1999, s. 57). Stejně jako jsme zmínili v úvodu prvního oddílu o výukovém prostředí, i výukovou metodu lze chápat v užším či širším pojetí. V souladu s obecnou didaktikou rozumíme metodou v užším slova smyslu především „*význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor, rozvíjí své schopnosti.*“ (Choděra, 1999, s. 57) V širším pojetí chápeme metodu jako „*globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický směr*“ (Malíř raději užívá termín *koncepce*). Zaměříme-li se na zahraniční lingvodidaktickou literaturu (v našem případě francouzsky nebo anglicky psanou), narazíme kromě odlišností v pojetí výukové metody i na odlišné chápání postavení výukových metod v hierarchii základních didaktických termínů – *didaktika, metodologie, výuková metoda, přístup, technika vyučování* atd.

V anglicky psaných publikacích, z nichž dnes čerpá i většina českých odborníků, se vedle metody (*method*) uvádí *methodology* (metodologie) ve smyslu zásad ve výuce, *methodics* (metodika) jako organizační rámec a *approach* (přístup) jako axiomatický

system popisující podstatu vyučování, přičemž v jednom pojetí je metoda odvozována z přístupu (Anthony, 1963, s. 63) a jiném je naopak přístup podřizován metodě (Richards a Rodgers, 1994, s. 28). Ve francouzských zdrojích (Puren, 1988, s. 19) se uvádí hierarchie pojmů následovně: nejnižší stojí pedagogické postupy (*procédés*), nad nimi techniky (*techniques*) jako soubory postupů, nad technikami jsou řazeny metody (*méthodes*), nad metodami metodologie (*methodologies*), které sdružují do skupin metody vystavěné na podobných teoretických základech (např. *methodologie directe/ audiovisuelle* atd.) a nad nimi stojí didaktika cizích jazyků (*didactique*) a nejvýše je samotná výuka (*enseignement*). S termínem metoda se ale ve frankofonním prostředí setkáváme i ve zcela jiném pojetí, kdy *méthode* označuje ucelený soubor učebnic od jednoho autora nebo autorského týmu, který nabízí systém výuky od úplných začátků až po pokročilou úroveň, např. *méthode Connexions*, *Alter Ego*, *Forum* a jiné.

Vrátíme-li se k pohledu na výukové metody z hlediska jejich historického vývoje, je třeba vzít v úvahu i samotný vývoj pedagogiky a didaktiky a s tím související odlišnosti v základní terminologii vzhledem ke studovanému období. V našem případě budeme vycházet zejména z díla Jaroslava O. Hrušky a Otakara Kádnera, kteří byli v období konce 19. a první poloviny 20. století špičkami ve svých oborech. Kádner citovaný S. Vránou v publikaci *Učebné metody* z roku 1938 chápe výukovou metodu jako *plánovitý a promyšlený postup výchovy nebo vyučování*. Vrána dále cituje také Thorndika a jeho definici metody jako *způsob, jak učitel dává působiti vyučovatelským prostředkům a silám na povahu člověka, aby dosáhl žádoucího výsledku*. Co se hierarchie dalších pojmů týká, popisuje Vrána metodiku jako *soubor pravidel a prostředků, jimiž se řídí vyučování vůbec*. *Metodika je pak součást didaktiky, která mluví o prostředcích a způsobech vyučování a o jeho účelu, látce a o místě*. (Vrána, 1938, s. 9) Již zde se ale setkáme i s širším pojetím metody, kdy Vrána s odkazem na Kilpatricka (Vrána, 1938, s. 10) uvádí úkol metody ve způsobu, *kterak máme zacházet s dítětem, aby totalita jeho učení byla co nejlepší, aby všechny žádoucí změny jeho chování byly co nejlépe možné*.

Hruška v úvodu své *Methodologie jazyka francouzského a německého* z roku 1916 zdůrazňuje, že pro pochopení a zhodnocení současného stavu výuky cizích jazyků je nezbytně nutné znát její historický vývoj a širší kulturně-historické souvislosti, které byly jeho příčinou. Domníváme se, že na tento fakt se v dnešní době často zapomíná a v lingvodidaktice je dnes zvykem se zaměřit pouze na zkoumání současného stavu a vytváření hypotéz o budoucím vývoji, aniž bychom podrobněji zjišťovali, zda se

podobnými problémy nezabývali už naši předchůdci a zda pro ně nenašli řešení, která bychom mohli využít i dnes. V odborné literatuře se u popisu historického vývoje často setkáme s velmi schématickými a zjednodušenými charakteristikami jednotlivých metod, které mezi sebou jednotliví autoři přebírají, což často vede k neoprávněnému odsuzování všeho minulého. Přitom v minulosti byli učitelé často nuceni cizí jazyky vyučovat jen s velmi omezenými prostředky, v kratším čase a při větším počtu žáků ve třídách, než je tomu dnes. O to větší byla potřeba propracovaného a efektivního systému výuky.

Při mapování vývoje výukových metod nutně narazíme na problematiku jejich klasifikace. Základními kritérii při dělení metod jsou kompetence, které daná metoda primárně rozvíjí, a cíle, na něž se zaměřuje, dále jazyk používaný během výuky (mateřský nebo cílový a způsob jejich použití při výuce), přístup převládající při prezentaci nového učiva (analýza/syntéza/dedukce/indukce), charakteristiky používaných materiálů (autentické/upravené pro výuku), role vyučujícího a žáků a způsoby interakce mezi nimi a nakonec již zmiňovaný vliv výukového prostředí na podobu jazykového vyučování. Pro přehled zde uvedeme několik současných pojetí členění výukových metod, abychom je později mohli konfrontovat s klasifikací dle dobových materiálů:

Richards a Rodgers (1994) dělí metody na *gramaticko-překladevé* na jedné straně a *přímé* na straně druhé.

H. H. Stern (1994, s. 453) rozděluje metody na: 1. *gramaticko-překladevou* neboli *tradiční*, 2. *přímou*, 3. *čtecí*, 4. *audiolingvální*, 5. *audiovizuální* a 6. *kognitivní teorii*.

Ch. Puren (1988) rozděluje metody na: 1. *tradiční* (méthodologie traditionnelle), 2. *přímou* (méthodologie directe), 3. *aktivní* (méthodologie active) a 3. *audiovizuální* (méthodologie audiovisuelle).

The Encyclopedia of Language and Linguistics (1994, s. 3743) uvádí metody: 1. *gramaticko-překladevou*, 2. *přímou*, 3. *audiolingvální*, 4. *humanistické metody*.

Choděra a Ries (1999, s. 59) dělí metody na základě míry aproximace metody k cíli na 1. *přímé*, jež jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce a jsou nejčastěji definovány absencí překladu, tudíž míří přímo k cíli, a 2. *nepřímé*, které odkládají komunikaci v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní a které vlastně odpovídají metodám jinde nazývaným *tradiční* nebo *gramaticko-překladevé*.

II. 2. CESTA OD KLASICKÝCH JAZYKŮ K METODÁM VÝUKY JAZYKŮ MODERNÍCH

Námi sledované období mezi lety 1847 a 1948 představuje v dějinách vývoje výukových metod pro francouzský jazyk relativně krátké období. Toto období je však klíčové pro postavení francouzského jazyka v českém výukovém prostředí. V polovině 19. století se můžeme setkat s prvními učebnicemi českých autorů nebo rodilých mluvčích, které byly primárně určeny česky hovořícím žákům. Tyto první učebnice i výukové metody, na jejichž základě byly učebnice navrženy, navázaly v mnohém na tradici výuky klasických jazyků převzatou v německém a rakouském systému školství. Ve větší míře vstupuje francouzský jazyk do školních osnov až na konci 19. století v souvislosti s rozsáhlými školskými reformami a záhy si v přirozeně bilingvním česko-německém školství získává pozici nejčastěji vyučovaného cizího živého jazyka. Nepřímým důkazem této skutečnosti se nám dnes zdají být stesky Viléma Mathesia, jež zazněly v rozhlasovém cyklu ze 30. let 20. století *Nebojte se angličtiny!* o tom, jak výuka angličtiny živořila v porovnání s francouzštinou a němčinou. Anglický jazyk dnes v cizojazyčné výuce zcela převládá. Před ním to ale byla právě francouzština a ještě dříve latina, která položila základy výuky všech moderních jazyků. Hruška se ve svém přehledu vývoje metod výuky vrací právě k latině, proto se o ní ve stručnosti zmíníme i my. První metody výuky i učebnice moderních jazyků totiž vycházely právě z výuky latiny a dalších klasických jazyků.

Dnes už se můžeme pouze dohadovat o prvotní podobě výuky jazyků, ale vzorem pro výuku latiny byla zcela jistě řečtina, kterou se Římané učili proto, aby mohli převzít základy řecké vzdělanosti. Nejstarší způsob výuky jazyků označujeme jako metodu přirozenou, při níž se lidé jazyk učili přímým kontaktem s rodilým mluvčím, memorováním seznamů slov, vět nebo vzorových dialogů a textů a jejich opakováním. Latina byla nejprve pouze jazykem mateřským, ale tím, jak se postupně vzdalovala její psaná podoba od mluvené (později obecné nebo vulgární latiny), měnil se i způsob jakým se na klasický, psaný jazyk pohlíželo. Z mateřského jazyka (*lingua materna*) se stala jazykem „otcovským“ (*lingua paterna*), neboli jazykem církve, vzdělavců a diplomatů, jímž zůstala až do 16. století, kdy začala být ve větší míře vytlačována francouzštinou a ostatními národními jazyky.

Ve středověku představovalo studium latiny a řečtiny převážnou část vyučování. Studenti se učili v latině i o latině, tímto jazykem psali, četli v něm a dokonce jím mezi sebou hovořili. (Hendrich, 1988, s. 258). Již v této době se setkáme se dvěma základními

„směry“ v jazykovém vyučování – s prvním zaměřeným na podrobném a systematickém studiu gramatiky cizího jazyka, případně jeho srovnávání s jazykem mateřským, a s druhým, který vycházel z přímého kontaktu s cílovým jazykem za účelem praktické komunikace. Na církevních školách se používaly ke studiu nejčastěji tzv. spekulativní gramatiky (*grammatica speculativa*), které měly akademický charakter a kromě jazyka samotného a jeho struktury se zabývaly filosofickými a metafyzickými rozbory klasických a náboženských textů. Spíše než samotné ovládání jazyka (jež bylo až druhotným „produktem“) bylo cílem takového studia formování hodnot a morální výchova studentů. Druhý způsob studia latiny představují tzv. praktické gramatiky (*grammatica practica*), z nichž studovali šlechtici, obchodníci a diplomaté, a které byly, jak je zřejmé i z jejich názvu, zaměřené na praktickou písemnou a ústní komunikaci. Tyto dvě tendence byly dále posilovány i během renesance, kdy se díky vynálezu knihtisku začala rychleji šířit psaná literatura. Díky oblibě a dostupnosti klasických antických děl došlo k oživení zájmu o klasickou latinu, která ale byla již natolik vzdálená mluvenému jazyku, že ji museli zájemci o četbu klasických děl studovat již jako zaniklý cizí jazyk. Objevují se tedy rozsáhlé učebnice a gramatiky klasické latiny, vedle nichž však stále existují i méně obsáhlé příručky pro praktickou komunikaci např. dialogová příručka Joana Luise Viveze z roku 1538 *Exercitatio linguae latinae*. Tyto dvě skupiny latinských učebnic kopírují i první učebnice jazyků moderních.

První učebnice francouzštiny se objevují v Anglii okolo již roku 1400 a jejich vzorem byly právě buď méně obsáhlé konverzační příručky nebo klasické gramatiky, zejména pak gramatika Donatova, která je modelem pro téměř všechny gramatiky moderních jazyků až do 19. století (např. *Donait françois* Johana Bartona z 15. století). Tato díla přebírala z latinských gramatik nejen mluvnickou terminologii a formu, ale i veškeré mluvnické kategorie (a to i v případě, že u daného jazyka neexistovaly) za tím účelem, aby bylo možné dokázat, že je ten či onen jazyk roven latině. Příkladem takové gramatiky je i více než tisíc stran mající *Lesclarcissement de la langue françoise* vydaná Johnem Palsgravem (1480-1554) v Anglii v roce 1530. Mezi francouzskými gramatikami francouzštiny z této doby můžeme zmínit ještě např. *L'Introduction à la langue française suivie d'une grammaire* od Pařížana Jacqua Duboise z roku 1531. Výjimkou nebyly ani praktické příručky, v nichž se učilo více příbuzných jazyků současně, např. Berlainmontova kniha *Vocabulaire ...pour apprendre legierement à bien lire et parler françois et flameng, lequel est mis tout la plus part personnaiges* z roku 1536 nebo

v Antverpách publikovaná příručka *Vocabulaire en troys langues, Françoys, Flameng et Espagnol* z roku 1530. Studium cizích živých jazyků zůstalo ale až do 19. století výhradně výsadou šlechty a nejbohatších vrstev obyvatelstva. Prestiž národních jazyků stoupala jen pomalu, ale vzhledem k důležitému postavení Francie v Evropě to byla právě francouzština, která spolu s latinou plnila roli mezinárodního jazyka diplomacie.

To, že byla francouzština používaná a populární, dokládá také Hruškovo tvrzení (Hruška, 1911, s. 94), že měla ze všech živých jazyků nejbohatší literaturu „methodických systémů“, která pak sloužila jako model pro výuku ostatních moderních jazyků a zejména pak němčiny. Hruška dále zmiňuje výzkum Edmunda Stengela (1890), který napočítal okolo 600 francouzských gramatik vydaných před koncem 18. století.

Do veřejných státních škol se francouzština poprvé dostává na nově vznikajících reálkách v Německu v 18. století, u nás se až na ojedinělé případy objevuje až po roce 1870 v návaznosti na *Zákon o rovnoprávnosti zemských jazyků* z roku 1866. Pro výuku francouzštiny a dalších živých jazyků byly nejprve využívány stejné metody jako pro výuku latiny, což vedlo vzhledem k odlišné povaze živých a klasických jazyků (i výukových cílů) k oprávněné kritice jejich malé efektivity, časové náročnosti a neuspokojivým výsledkům. Již v 16. a 17. století se objevilo několik zásadních pokusů o vytvoření nových modelů vyučování, které sice příliš neovlivnily výuku na veřejných školách, ale položily základ reformním snahám pedagogického hnutí počátku 20. století. Tyto izolované reformátorské snahy inspirované racionalistickou filosofií požadovaly spravedlivější, lidštější a svobodnější výchovu, která by svojí náročností odpovídala přirozenému vývoji dítěte. Hlavním bodem kritiky výuky po vzoru latiny byla kromě přílišného lpění na pravidlech a gramatice již zmiňovaná malá efektivita takového studia. Mezi nejvýznamnější myslitele této doby, kteří se mimo jiné zabývali výchovou a vzděláváním, patřili Roger Ascham, Michel de Montaigne, John Locke, Wolfgang Ratke, Claud Lancelot a samozřejmě Jan Amos Komenský.

Anglický myslitel a pedagog Roger Ascham (1515 – 1568) se proslavil zejména svým dílem o výchově a vzdělávání *The Scholemaster* (vyšlo posmrtně v Londýně 1570), které bylo určeno soukromým učitelům dětí ve šlechtických rodinách. Ascham sám během svého života působil jako vychovatel prince Edwarda a královny Alžběty na dvoře Jindřicha VIII., vyučoval také na St. John's College v Cambridge a díky mnoha zahraničním cestám po šlechtických dvorech celé Evropy mohl čerpat ze svých bohatých

zkušeností. Jeho pojetí přirozenější výchovy vyzývalo k omezení tělesných trestů a příliš teoretických abstraktních výkladů. Ascham vyzdvihoval pozitivní motivaci a ve svém díle se často odvolává na klasické antické autory. O úspěchu jeho díla svědčí i celá řada opakovaných vydání např. z let 1571, 1589, 1711, 1743, 1863 a dalších.

V souvislosti s výukou cizích jazyků nelze opomenout významného francouzského renesančního myslitele a esejistu Michela de Montaigne (1533 – 1592). V jeho eseji nazvané *Jak jsem byl vychováván* Montaigne popisuje, jak byl od raného dětství vychováván německým lékařem, který s ním mluvil pouze latinsky. Naučil se tak latinu přirozeným kontaktem s tímto jazykem „...beze všeho umění, bez knih, bez mluvnice nebo pravidel, bez metly a bez pláče latině tak naprosto ryzí, jakou ovládal jeho učitel...” (Montaigne, 1995, s. 15). Řečtinu se pak Montaigne měl naučit za pomoci *her a zábavných cviků* a zejména *bez násilí na vůli*. K těmto myšlenkám se v 19. století vrátili předchůdci přímé metody (Gouin, Marcel a Prendergast), která byla poslavena na stejných principech, jakými si děti osvojují svůj mateřský jazyk.

Anglický filosof, lékař, učitel a hlavní představitel britského empirismu a liberalismu John Locke (1632-1704) svými myšlenkami ovlivnil takové osobnosti, jakými byly Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant nebo Voltaire. Nevýznamnějším pedagogickým dílem Johna Locka je kniha *Some thoughts concerning education* z roku 1693. Jeho koncepce vzdělávání je rozdělena do třech stupňů, v nichž bylo postupně rozvíjeno nejprve tělo, pak mysl a pevný charakter a nakonec bylo pečlivě zvoleno akademické kurikulum. Toto pojetí výchovy odpovídalo i jeho výkladu empirické epistemologie, v níž přirovnává člověka k nepopsané tabulce "*tabula rasa*", která je postupně dotvářena až zkušeností a kontaktem s okolím. Podobně jako Ascham i Locke adresoval své myšlenky spíše učitelům ve šlechtických rodinách než široké veřejnosti.

Claude Lancelot (1615-1695) byl členem cisterciáckého konventu a vyhlášeného centra vzdělanosti Port-Royal a spolu s Antoinem Arnauldem byl autorem slavné univerzální gramatiky - *Grammaire Générale et Raisonnée*, v níž se pokusil zachytit filosofickou podstatu jazyka. Lancelot také usiloval o to, aby latinu začaly nahrazovat jazyky národní (francouzština) a v roce 1644 vydal učebnici latiny *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*.

Dalším ze reformátorů přelomu 16. a 17. století byl Wolfgang Ratke (*Ratchius* nebo *Ratich*) (1571-1635), německý pedagog a současník Jana Amose Komenského, jehož koncepce výchovy čerpala z filosofie Francise Bacona. Ratke ještě před

Komenským formuloval některé z pedagogických zásad, např. postup od věcí k názvům, od konkrétního k obecnému a abstraktnímu a od jazyka mateřského k jazyku cizímu a dále byl zastáncem postupného uspořádání obsahu vzdělání podle jednotlivých disciplín. Jako první také použil termín *didaktika*. Během svého života založil několik škol, ale kvůli sneshodám s církví byl uvězněn.

II. 3. NADČASOVÝ ODKAZ J. A. KOMENSKÉHO

Žádný z českých pedagogů nedosáhl takového věhlasu jako Jan Amos Komenský (1592-1670). Jeho *Velká didaktika* (*Didactica magna*) vydaná v Holandsku 1657 shrnuje všechny základní pedagogické poučky a reformátorské myšlenky, s nimiž jsme se setkali u výše zmíněných osobností a pokládá tak faktický základ didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. Na rozdíl od svých současníků však Komenský adresuje své pojetí výuky a výchovy široké veřejnosti a nikoliv pouze šlechtě nebo vychovatelům dětí z vysoce postavených rodin. Již první Komenského dílo (bohužel nedochované) *Grammatical facillioris praecepta* (Pravidla snadnější gramatiky) dokládá, že se od začátku své kariéry zabýval otázkami výuky jazyků a možnostmi jejího přizpůsobení potřebám žáků. K problémům pedagogiky se Komenský znovu vrací v exilu v Lešně ve třicátých letech 17. století, kdy píše *Didaktiku anebo umění umělého vyučování* určenou českým školám a učitelům (proto je často označovaná jako *Didaktika česká*) (Cach a kol., 1989, s. 21)⁴, kterou později rozšířil a přepracoval do latiny, čímž vznikla již zmíněná *Didactica magna*. Komenského *Didaktika* byla reakcí na celkovou přeměnu společnosti a rozvoj věd, které přinesly potřebu nového přístupu ke vzdělávání jako celku. Komenský v *Didaktice* nabádá k přirozenému a vyváženému rozvoji lidské osobnosti prostřednictvím vzdělání, jež má člověka připravit pro život a utvářet po stránce myšlenkové, jazykové, mravnostní i fyzické. Předměty Komenský rozděluje do tří základních skupin na ty, které jsou zaměřeny na *znalosti*: fyzika, optika, astronomie, geografie, chronologie, historie, ekonomika a politika, ty, které jsou zaměřeny na *činnosti*: dialektika, aritmetika, geometrie, musika a řemesla, a poslední skupinu zaměřenou na *řeč*: gramatika, rétorika a poezie. Dalším mezníkem jež Komenský moderní pedagogice přináší je zformulování základních pedagogických principů, zásad a problémů (snadnosti a příjemnosti, názornosti, postupnosti kolektivnosti, aktivity, individuálního přístupu atd.), jež lze aplikovat na všechny vyučované předměty bez rozdílu jejich zaměření. Tyto zásady jsou dnes notoricky známé, proto se jimi nemusíme blíže zabývat a zaměříme se na Komenského pojetí jazykové výuky.

Jsou to právě jazykové učebnice, které Komenskému přinesly slávu ještě během jeho pohnutého života. Stále ještě v exilu Komenský v roce 1631 vydává knihu

⁴ Ve spojitosti s románským jazykovým prostředím je zajímavé, že se Komenský nechal v mnohých ohledech inspirovat myšlenkami španělského humanisty a pedagoga Juana Luise Vivese (více v článku Kullová, J.: *Komenského Didaktika a první španělský teoretik překladu* in Pešková, J., Cach, J., Svatoš, M. : *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému*, 1. Vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 344 -346)

Grammatica latina a v roce 1633 učebnici *Ianua linguarum reserata* – Brána jazyků otevřená (v níž navázal na původní učebnici španělských mnichů hibernů nazvanou pouze *Brána jazyků*). Zásadní „inovací“ Komenského učebnice bylo to, že již neprezentuje slovní zásobu v podobě izolovaných slov, ale vždy ve větách, které pojednávají o věcech obecných i odborných, které žáci studují i v ostatních předmětech. Celý systém Komenského učebnic měl původně sestávat ze sedmi částí, které respektují jeho pedagogické zásady : *Vestibulum*, *Ianua*, *Atrium*, *Seminarium*, *Rosarium*, *Palatium* a *Thesaurus*.

Další etapou Komenského života bylo působení ve Švédsku, kam byl povolán právě proto, aby zde vydával prakticky zaměřené a jednoduché jazykové učebnice pro školy. Komenský byl údajně tímto vývojem zklamaný, protože jeho záměrem bylo šířit zde svoji filosofii – pansofii, nakonec ale nabídku práce na učebnicích přijímá díky příslibu mírových jednání, která by umožnila českým exulantům návrat do vlasti. Komenský během této doby píše svoje nejobsáhlejší pedagogické dílo *Methodus linguarum novissima* (Nejnovější metoda jazyků) (1644-47). Základním východiskem pro studium jakéhokoli cizího jazyka by měla dle Komenského být znalost jazyka mateřského. Studium jazyka by mělo mít praktický cíl – osvojit si jazyk jako prostředek pro získávání dalšího vzdělání a nikoliv pro jazyk samotný a teoretické znalosti o něm. Dále se zde objevuje myšlenka, kterou později uvidíme i u zprostředkovací metody J. O. Hrušky, že není v silách žáků si cizí jazyk osvojit dokonale, ale zcela stačí taková znalost, která umožní jeho použití jako dalšího nástroje vzdělávání. V rámci jazykové výuky se žáci zaměřovali nejen na jazyk samotný, ale i na poznávání nových věcí v novém jazyce – jedná se tedy o jakousi obdobu dnešního CLIL (Content and Language Integrated Learning), kdy se žáci učí v cílovém jazyce další předměty např. zeměpis nebo historii. Samozřejmě jsou v jazykovém vyučování zabudované již zmíněné základní pedagogické zásady, tedy začínat od konkrétního, jednoduchého a žákům známého a pokračovat k věcem složitějším, abstraktním a vzdálenějším, zapojovat co možná nejvíce smyslů atd. Jazyková výuka by měla vždy vycházet z praktického užívání a nikoliv od teoretických znalostí a v neposlední řadě by se měla dodržovat metodická konzistence u všech vyučovaných jazyků , tj. u všech jazyků používat stejnou metodu výuky. Posledním dílem, které ve spojitosti s Komenského pojetím výuky jazyků zmíníme je *Orbis Pictus* (Svět v obrazech), ilustrovaná učebnice, kterou Komenský napsal za svého pobytu v Uhrách a která vyšla poprvé v Norimberku v roce 1658.

Dle Hrušky je silný vliv Komenského na školství v Čechách patrný i během reformy, jež probíhaly v 70. letech 18. století za Marie Terezie. Komenského didaktika se odráží v tehdejších osnovách tříd pro nejmladší žáky. V roce 1777 poprvé vychází tzv. *Methodní kniha*⁵, což byla třídičná německo-česká příručka pro učitele, která popisovala základní didaktické zásady a metody vyučování, jež měly být na německých a českých školách dodržovány. *Methodní kniha* se dočkala několika vydání a v platnosti zůstala i po roce 1805. Metodu, kterou tato příručka stanovovala pro němčinu na německých školách, ale nebylo možné použít na školách českých, proto bylo potřeba ji později upravit i s ohledem na používané učebnice. Právě při těchto úpravách čerpal jejich autor z Komenského. Jako vůbec první oficiálně schválené školní učebnice se pro cizí jazyky na počátku 19. století užívaly různé jazykové varianty *Orbis pictus*, z nichž Hruška zmiňuje např. variantu s českým textem z roku 1779, s textem francouzským a německým z roku 1817, nebo pětijazyčné vydání prof. Josefa Chmely z roku 1833 (latinsko-německo-česko-polsko-francouzské). Německo-český *Orbis* byl také první oficiálně schválenou učebnicí pro němčinu na českých středních školách (1870). Vícejazyčné verze pak byly základem pro celou řadu pozdějších jazykových příruček, z nichž ale autoři kvůli zjednodušení často vypouštěli ilustrace, nebo je jinak nevhodně upravovali.

Učebnice založené na Komenského názorné metodě si záhy získaly takovou oblibu, že k nim byly vydávány i metodické příručky pro učitele. Hruška vyzdvihuje např. publikaci *Einige Hilfsmittel* z roku 1779 určenou českým učitelům němčiny, jejímž hlavním úkolem bylo upravit metodu výuky němčiny právě pro české žáky, kteří se museli němčinu naučit v průběhu pouhých 4 let na takové úrovni, aby byli schopni další výuku všech předmětů absolvovat už pouze německy. Opět se zde setkáme s odmítnutím výuky orientované čistě na gramatiku a memorování izolovaných slovíček. V úplných začátcích se žáci němčinu učili v podstatě metodou přímou, tedy napodobováním učitele bez vysvětlování gramatiky a porozumění bylo zajišťováno pomocí obrázků nebo reálných předmětů. Teprve na druhém stupni ve 3. a 4. ročníku se přistupuje k výuce pravopisu, skloňování, časování atd., a to zejména za pomoci srovnávání s češtinou. Velmi pokrokové byly i jednotlivé aktivity, které se zejména během vyučování v prvních dvou letech uplatňovaly. Kromě dialogů, sborového a individuálního opakování byly do

⁵ *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den k.k. Erbländern: Kniha methodní pro učitele českých škol v c.k. zemích. Praha Nákladem c.k. pravidelné školské kněhotiskárny 1777 (další vydání 1797, 1824)*

výuky zařazeny i hry a aktivity ne nepodobné metodě, kterou bychom dnes označili jako TPR (Total Physical Response), kdy žáci na povel učitele v cizím jazyce vykonávají nějakou konkrétní činnost a tu pak nahlas komentují nebo popisují (podobně jako u pozdějších Gouinových sérií v metodě přímé). Dále se ve třídách vyprávěly krátké příběhy a bajky, které se pak dialogizovaly nebo dramatizovaly.

Ve třetím a čtvrtém ročníku už učitel vše vysvětluje výhradně německy, provádí se mluvnické rozboru vět, ale pro kontrolu výsledků studia a jako domácí cvičení se používají téměř výhradně překlady. Hruška poznamenává, že je škoda, že se metoda propracovaná pro výuku začátečníků nepoužívala i v dalších ročnících. Je zajímavé, že v této době pedagogové pokládali za nevhodné, aby se žáci učili více jazykům zároveň a aby se s jazyky začínalo v útlém věku. V praxi se ale české děti začínaly v první polovině 19. století učit německy záhy poté, co se seznámily s písmeny a slabikami v češtině a používaly česko-německé nebo i pouze německé slabikáře. Hruška (1911, s. 99) shrnuje tehdy používané metody do tří základních typů. Výše popsanou metodu dle Komenského označoval jako *konverzační*. Metody používané u starších žáků založené na mluvnickém rozboru vět a srovnávání mateřského a cizího jazyka nazývá *gramatizující* a nakonec metodu výuky jazyků na gymnáziích, která v podstatě kopírovala výuku klasických jazyků, označuje jako *metodu podle systematických mluvnic*. Kádner používá označení *gramatická (stará/ překladová /synthetická/konstruktivní) metoda* (Kádner, 1925, s. 675) a staví ji do protikladu s *metodou přímou (direktní, přirozenou, imitativní, reflektující, analytickou)*. Dále uvádí metodu *Meidingerovu, Jacocotovu a Seidenstückerovu* a moderní metodu *Gouinovu a Berlitzovu*. (Kádner, tamtéž). Hruška v druhém vydání své Metodologie z roku 1926 zmiňuje ještě metodu *Karla Magera* a další systémy založené po vzoru Seidenstückera na metodické mluvnici, a to *metodu Ahnovu, Ollendorfovu* a metodu *Karla Ploetze*. Všechny tyto dnes již téměř zapomenuté metody stručně představíme v následující kapitole.

II. 4. METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V 18. STOLETÍ AŽ PRVNÍ POLOVINĚ 19. STOLETÍ

Převládající metodou výuky jazyků v 18. století a v první polovině 19. století byla metoda gramaticko-překladová, která se během své existence vyvinula do různých podob. Výuka moderních jazyků nejprve kopírovala, jak již bylo řečeno, výuku jazyků klasických. Na deduktivní výklad gramatických pravidel navazovala překladová cvičení z mateřského jazyka do jazyka cizího (typ *grammaire/thème*). Hlavním cílem bylo to, aby žáci byli schopní číst klasickou literaturu v originále a překládat i složité odborné a filosofické texty, proto byly nejvíce rozvíjenými dovednostmi právě čtení a překlad. Náviku výslovnosti a mluvené podobě jazyka nebyla věnována téměř žádná pozornost. Již počátkem 19. století se ale setkáme i odlišným pojetím výuky založené na systematickém srovnávání mateřského a cizího jazyka. Tento typ gramaticko-překladové metody Germain (1993, s. 102) označuje jako *version/grammaire*, v němž byl východiskem cizojazyčný text rozdělený do vět nebo přiněženě dlouhých úseků opatřený doslovným překladem do mateřského jazyka. Překlad tedy probíhal "opačným směrem" z jazyka cizího do jazyka mateřského. Deduktivní výklad gramatiky zde nahradil induktivní postup, kdy žáci vyvozovali pravidla z přeložených příkladových textů. V některých podobách této metody byl výklad gramatiky omezen na minimum a výuka tak probíhala pouhým mechanickým převáděním vět z cizího jazyka do jazyka mateřského a naopak. Různé podoby gramaticko-překladové metody byly vzhledem k tradici rakouského školství používány i v českém výukovém prostředí. Dnes o nich v odborné literatuře najdeme jen stručné zmínky, proto je v následujících kapitolách představíme podrobněji.

II. 4. 1. METODA JANA VALENTINA MEIDINGERA

J. V. Meidinger (1756-1822) působil ve Frankfurtu jako učitel francouzštiny a italštiny. Ve své *Practische Französische Grammatik* (1783) se pokusil upravit dosud zažitý postup výuky podle jednotlivých slovních druhů a také již neodděloval tak přísně jako jeho předchůdci část věnovanou morfologii od části zaměřené na syntax. Svoji gramatiku dále obohatil o praktická cvičení k jednotlivým jazykovým jevům. Výuka však stále vycházela ze základního předpokladu klasických metod, že je nejprve nutné podrobně probrat gramatiku a až poté je možné přejít na četbu textů a mluvení. Během studia podle Meidingerovy gramatiky se začínalo se čtením textů, překladem a mluvením až po nastudování kapitoly o výslovnosti (20 stran), zvládnutí skloňování a

časování a osvojení stanovené slovní zásoby a frází. V příkladech se sice stále objevují nepřilíživě přirozené věty, ale už se více blíží praktickému životu a texty jsou prokládány veselými historkami. Meidingerova gramatika se dočkala neuvěřitelných 37 vydání a jeho systém výuky byl použit i v dalších učebnicích cizích jazyků, u nás zejména pro němčinu např. v učebnicích Ignáce Šießlera, Jana Ev. Schmitta, J. Spinara a J. N. Sýkory (učebnice pro samouky).

II. 4. 2. JACOTOTOVA METODA INTERLINEÁRNÍ

Interlineární metoda byla oblíbenou obdobou gramaticko-překladové metody, která svůj název získala podle speciální úpravy učebnic, v nichž byl do souvislého textu mezi řádky předtištěn překlad, nebo se tam dodatečně vpisoval. J. J. Jacotot (1770-1840) působil nejprve jako armádní důstojník u dělostřelectva, po roce 1818 jako docent na univerzitě v Louvain. Jacotot svůj systém výuky jazyků založil v reakci na přílišnou časovou náročnost Meidingerovy metody založené na výkladu gramatických pravidel. Základem metody interlineární byla myšlenka,

“... že každé literární dílo napsané v určitém cizím jazyce obsahuje lexikální a mluvnickou látku, která je obsažena i v jiných literárních dílech, pouze v jiných vztazích a spojeních. Jestliže se žák naučí jednomu dílu, osvojí si jeho lexikon, gramatické formy a konstrukce, může číst a pochopit jakékoliv jiné dílo.... Tout est dans tout – všechno je ve všem“ (Hendrich, 1988, s. 259).

V roce 1823 vydává Jacotot teoretické dílo *Enseignement universel*, v němž svoji metodu podrobně charakterizuje. Východiskem byl speciálně upravený text první knihy Fénelonova Telemacha, na němž se nejprve nápodobou učitele žáci učí výslovnosti, pak následuje analýza textu, jeho memorování, překlad a napodobování. Samostatná výuka gramatiky, slovní zásoby nebo mluvení byla pouze přidružena ke studiu vybraného textu. Pro výuku anglického jazyka upravil Jacototovu metodu Robertson, který ale Telemacha nahradil jednoduššími a kratšími texty. Ve školách se klasická interlineární metoda příliš neosvědčila, ale velmi oblíbená byla u dospělých žáků a samouků. V době reformního pedagogického hnutí se údajně dočkala dalších samostatných variant, ale ty se v našem výukovém prostředí neuplatňovaly. Hruška (1916, s. 7) zmiňuje že podle této metody byly u nás pro francouzštinu vydány učebnice Březanovského (1863), Schmidt-Beauchez pro němčinu i francouzštinu, Mourkových pro angličtinu (1886) a učebnice češtiny pro Němce Schulzových.

II. 4. 3. METODICKÁ MLUVNICE JOHANNA HEINRICHA SEIDENSTÜCKERA A JEJÍ VARIANTY

V reakci na systematické mluvnice se koncem 18. století a v první polovině století 19. setkáváme poprvé s metodickými mluvnicemi vycházejícími ze vzoru J. H. Seidenstückera (1765-1817). Metodická mluvnice byla pravým opakem systematických teoretických děl inspirovaných Donatem. Východiskem bylo velké množství příkladů a cvičení založená na jednoduchých větách (*version/grammaire*). Veškeré jazykové jevy si žáci osvojovali lexikálně, tj. učili se je jako fráze. Kladným rysem této metody bylo, že použité příkladové věty byly seskupovány do úkolů dle tématických celků. Jako cvičení je zde stále zachován překlad a obměňování výchozích vět. Výslovnost se žáci učili opakováním příkladových vět po učiteli. Nevýhodou metodických mluvnic byla jejich chaotičnost a vzhledem k řazení dle témat zde nebyl některým obtížnějším jazykovým jevům věnován dostatečný prostor a vysvětlení. Problémům vycházejícím z rozdílné gramatické stavby mateřského a cizího jazyka se v metodických mluvnicích snažil specifickým způsobem vyhnout také *Fr. Ahn*. Pro své příklady vybíral buď jen takové věty, v nichž byl slovosled a struktura podobná v obou jazycích, nebo překlad vět, kde to bylo možné upravit tak, aby si obě věty byly co nejvíce podobné. Hruška o této metodě píše (1916, s. 8), že byla vhodná pouze pro děti nebo osoby bez jakéhokoliv předchozího vzdělání v gramatice.

Dalším příznivcem metodické gramatiky byl H. G. Ollendorff, který celý systém ještě více zjednodušil. V jeho učebnici už z jazykového výkladu nezůstalo zcela nic. V textech učebnic se setkáme se dvěma sloupci slov, výrazů nebo kratičkových vět v mateřském (levý sloupec) a cílovém jazyce (pravý sloupec) určených k mechanickému paměťovému učení a systematickému srovnávání. Seidenstückerova metoda vycházející z metodické mluvnice u nás byla oficiální pro němčinu od roku 1856, dále v německých učebnicích češtiny z padesátých let 19. století a vidět ji můžeme i v prvních českých učebnicích francouzštiny, např. od J. Duchesne. Ollendorffova metoda se u nás používala pro francouzštinu v učebnicích Léona Grellepois (1866).

II. 4. 4. METODY KARLA PLOETZE A KARLA MAGERA - NÁVRAT K SYSTEMATICKÉMU VÝKLADU GRAMATIKY

Karl Julius Ploetz (1819 - 1881) byl německý středoškolský pedagog a autor učebnic francouzštiny, který se věnoval také vydávání děl o historii. Hruška jej považuje za autora samostatné výukové metody i přesto, že jej doboví němečtí metodikové častěji přiřazovali k systému výuky podle Seidenstückera (Hruška, 1926, s. 18-19). Hlavním rozdílem mezi Ploetzovými učebnicemi a metodickými gramatikami byl návrat k systematickému výkladu jazykové teorie, po kterém následoval výklad a nácvik slovní zásoby, dalším krokem bylo znárodnění teorie a nácvik gramatických pravidel na francouzských větách s využitím překladu do mateřského jazyka a obměňování vzorových vět, a nakonec byl jako kontrola znalostí zařazen překlad z mateřského jazyka do francouzštiny. Po vzoru výuky latiny se Ploetz na vyšších úrovních svého systému vyučování věnuje rozborům klasických děl francouzské literatury. Cílem výuky byl vedle schopnosti porozumět cizojazyčným textům i nácvik souvislého písemného projevu a rozvíjení logického myšlení prostřednictvím jazykových rozborů. Ploetzova metoda byla v roce 1871 schválena jako oficiální výuková metoda pro jazyky na rakouských středních školách a setkat se s ní můžeme i na českých školách měšťanských a středních v učebnicích francouzštiny Kregcze (1863) a Herzera (1885-1890), Junga pro anglický jazyk, Schulze a Vorovky pro Němčinu a A. Mussafia pro italštinu. Ploetzova metoda zůstala oficiální výukovou metodou až do roku 1889, kdy jí nahradila Hruškova metoda zprostředkovací.

Podobně jako Ploetz odmítal koncepci metodických gramatik i dr. Karel Mager (1810-1858). Mager obrátil pozornost odborné veřejnosti zpět k Raticovi, Komenskému a Pestalozimu a položil základy moderního vědeckého přístupu k cizojazyčné výuce. Velkou péči věnoval sestavování vyučovacích osnov tak, aby *vše bylo organicky spojeno, jedno vycházelo z druhého, navzájem se připravovalo, osvětlovalo a doplňovalo* (Hruška 1926, s. 20). Do výuky zařazuje nácvik výslovnosti a systematicky upřednostňuje induktivní postup před dedukcí. Důležitým rysem Magerovy metody, která je označována také jako metoda *genetická*, je postup od "vnímání" věty k učení se významu. Mager kromě znalosti jazyka samotného také požaduje, aby se žáci seznamovali pomocí chrestomatí s literaturou, kulturními dějinami a společností státu, jehož jazyk se učí. Dalším typickým rysem Magerovy genetické metody byl přísně logický postup od vět jednoduchých k souvětím. Hruška této metodě vytýkal, že *obětuje*

zřetel didaktický logickému vyškolení na základě rozvoje věty (Hruška, 1926, s. 20), což v důsledku vedlo k problémům s volným vyjadřováním, navíc bylo složité odůvodňování pravidel časově velmi náročné. Teoretickým základem Magerovy metody bylo zkoumání historického vývoje francouzského jazyka, které autor převáděl i do svých učebnic pro střední školy. U nás se s jeho metodou setkáme ve vysokoškolské učebnici Karla Skály (Rochera) *Praktická mluvnice francouzská na základě latiny* (1923).

II. 4. 5. REFORMNÍ PEDAGOGICKÉ HNUTÍ A METODA PŘÍMÁ

V 19. století vznikají pod vlivem myšlenek J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, Clauda Marcela i výrazných změn v celkovém fungování společnosti nové modely jazykového vyučování. Díky jednoduššímu cestování se významně rozšířily možnosti komunikace mezi různými evropskými národy, což vedlo k posílení potřeby aktivně ovládat každodenní mluvený jazyk. Logicky se tak otevřel trh pro nový typ učebnic a jazykových příruček. Mezi nejoblíbenější díla tehdy patřily různé méně obsáhlé, prakticky zaměřené příručky pro konverzaci a mluvený jazyk určené pro samostudium. Jedním z hlavních sporných témat této doby bylo stanovení vhodného věku, kdy začít s výukou cizího jazyka. Jazykoví specialisté se dále také zaměřili na postupy, za pomoci kterých se cizí jazyky vyučovaly na středních školách. Zvláště úroveň veřejných škol očividně upadala a ty byly následně kritizovány za neschopnost plnit svoji funkci. Pedagogové jako C. Marcel, T. Prendergast a F. Gouin se pokusili o nápravu a obrátili svoji pozornost na způsoby, jimiž si člověk osvojuje mateřský jazyk. Podíl na vývoji přímé metody, jak dnes způsob výuky cizích jazyků s vyloučením překladu nazýváme, měl také rychlý rozvoj přírodních věd - biologie a lékařství a psychologie.

Pravděpodobně nejznámějším z reformátorů jazykového vyučování devatenáctého století byl Francouz F. Gouin (1831-1896). Ve svém díle *De l'enseignement des langues vivantes* publikovaném v roce 1881 přichází s novou koncepcí výuky cizích jazyků založenou na pozorování způsobu, jakým používají jazyk malé děti, a to ve spojení s konkrétními činnostmi. Z této premisy vycházely slavné Gouinovy „série“ popisující každodenní jednoduché činnosti, např. otevírání dveří, štípání dřeva atd. Základem sérií byla vždy slovesa. Při výuce byl kladen důraz na to, aby nové bylo učivo vždy zakotveno v kontextu, který by osvětloval jeho význam. Témata byla vybírána tak,

aby bylo možné demonstrovat je na reálných situacích. Každá fáze popisovaného děje byla shrnuta do krátké věty. Každá série obsahovala cca 50 cvičení o 17-25 krátkých větách. Učitel nejprve sérii (sled úkonů) názorně předvedl a okomentoval v jazyce mateřském, pak v jazyce cizím (později už pouze v jazyce cizím). Žáci opakovali vše po učiteli, a když si věty bezpečně osvojili poslechem a opakováním, mohli přistoupit k jejich opisování. Hruška (1926, s. 23) Gouinovi vytýká, že je tento postup časově příliš náročný a monotónní, ale doporučuje jej používat jako dílčí techniku při prezentaci sloves.

Na přelomu 19. a 20. století se poprvé ve větší míře daří prosadit reformní myšlenky do roviny praktického školního vyučování. Osobnosti jakými byl Henry Sweet, Wilhelm Viëtor, Paul Passy nebo John Dewey stály u zrodu nového proudu v pedagogice, který dnes označujeme jako reformní pedagogické hnutí. Otevřel se prostor novým pokusným typům škol, došlo k přehodnocení stávajících výukových metod i školních osnov.

To, co se udávalo v pedagogickém dění na evropském a americkém kontinentě v letech 1880 – 1939, nemá vzhledem k pestrosti návrhů řešení ožehavých problémů výchovy, vzdělávání a vyučování, vzhledem k počtu zainteresovaných osobností i žáků a vzhledem k prosazení se řady návrhů v praxi obdoby.“ (Rýdl, 1992, s. 10)

Nejvýznamnější osobností reformního pedagogického hnutí v našem výukovém prostředí byl bezesporu přední český pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889-1979). Díky svým studijním stážím a cestám po Evropě a zejména pak do USA v letech 1922 a 1925 obohatil českou pedagogiku o řadu moderních výzkumných a statistických metod. České odborné veřejnosti přiblížil teorie svých amerických profesorů, zejména Johna Deweye a Edwarda Thorndika. Méně často zmiňovanou skutečností je to, že byl Příhoda vystudovaný filolog – romanista a germanista. Mezi jeho profesory na FFUK patřili např. prof. Haškovec, Janka, Kraus, Tille a Křepinský (Čondl, Vrána, 1939, s. 18) Po svém návratu z druhé cesty do USA a krátkém učitelském působení na reálkách v Kladně a v Praze Příhoda v roce 1926 začíná přednášet jako docent na FFUK a zejména pak na Škole vysokých studií pedagogických, kde má možnost setkávat se s odbornou veřejností a pedagogy z praxe. Mezi jeho nejvýznamější počín patří koncepce jednotné vnitřně diferenciované školy, kterou představil spolu se širším pojetím reformy celého československého školství ve svých dílech *Racionalizace školství* a *Funkcionální organizace školské soustavy* z roku 1930. Přestože odborná veřejnost přijala Příhodovy myšlenky kladně, nevyhla se jim ani kritika. Zejména prof. Ot. Chlup vytýkal Příhodovi

nedostatečný teoretický základ, přílišné novátorství a idealismus. (Čondl, Vrána, 1939, s. 54, 55). Mnoho změn bohužel v oficiální školské struktuře nepřinesly ani očekávané nové osnovy pro měšťtanské školy z let 1930-32, které Příhoda jakožto vedoucí komise expertů vypracoval. Spíše než osnovy samotné dnes musíme ocenit reakce, které jejich zavedení způsobilo. Přesto, že se jednalo o oboustranný kompromis mezi dosavadním a Příhodovým pojetím všeobecného vzdělávání, zůstával zde značný prostor pro individualizaci, demokratizaci a racionalizaci výuky na úrovni škol samotných, což umožnilo vzdělávání v meziválečném Československu přiblížit tehdejší západním standartům.

Vlivy reformního pedagogického hnutí se v oblasti výuky cizích jazyků projevíly v celkovém přehodnocení cílů jazykového vyučování. Schopnost překládat a číst texty ustoupila požadavkům na praktické zvládnutí mluveného jazyka pro potřeby každodenní komunikace. Do výuky bylo i díky vlivu nově se rozvíjejících lingvistických disciplín fonetiky a fonologie⁶ zavedeno soustavné rozvíjení a nácvik správné výslovnosti. V učebnicích se k prezentaci jazykových jevů začaly ve větší míře používat dialogické texty, prostor byl věnován také frazeologii a znalosti reálií. Ve výkladu gramatiky byl upřednostňován induktivní přístup. Slovní zásoba byla, kde to bylo možné, prezentována pomocí přímých asociací s reálnými předměty nebo obrazovými materiály nebo objasňována vysvětlením v cílovém jazyce (Richards and Rodgers, 1991, s. 7). Tento přístup ve výuce cizích jazyků dnes označujeme jako metodu přímou.

Přímá metoda byla populární zejména v soukromé výuce a jazykových školách, kde mohl být zajištěn dostatečný kontakt s cílovým jazykem i motivovanost žáků. V českém výukovém prostředí se s ní setkáme jen ojediněle v učebnicích pro mladší žáky (Kosina, Nepokoj), nebo v učebnicích pro jazykové školy (Billaudeau, Berlitz). Ideálním vyučujícím byl v případě přímé metody rodilý mluvčí, který se žáky od začátku komunikoval výhradně v cílovém jazyce. Přímá metoda se stala na krátký čas po roce 1901 oficiální výukovou metodou pro cizí jazyky ve Francii (Puren, 1988, s. 94). Relativně úspěšně ji bylo možné používat u dětí a začátečníků, ale na vyšších úrovních jazykového vyučování byl postup vylučující použití mateřského jazyka nepraktický. Učitelé se museli potýkat se složitým vysvětlováním abstraktních slov a absence systematického výkladu gramatiky neumožňovala dostatečné osvojení složitějších gramatických struktur. Řešením těchto problémů bylo zavádění kompromisních prvků,

⁶ V roce 1886 byla založena Mezinárodní fonetická asociace, která vypracovala v roce 1888 návrh jednotné mezinárodní fonetické abecedy IPA (API)

které měly za cíl usnadnit žákům osvojování cizího jazyka, s nímž měli mimo školu jen omezený kontakt. V českých učebnicích, jejichž autoři se k přímé metodě hlásí, se tak setkáme s francouzsko-českými slovníčky, českými výklady gramatických pravidel nebo s překladovými cvičeními. Hruška (1926, s. 26 -27) se dále výstižně vyjadřuje k působení rodilých mluvčích na českých a rakouských středních školách, kterým byla v některých případech dávána přednost před domácími učiteli, a pro zajištění potřebné úrovně výuky požaduje, aby byli tito rodilí mluvčí vždy náležitě proškoleni. O českých učitelích pak píše:

"Je nesmyslností, že by si odborný učitel, jenž má příležitost se vzdělati teoreticky i prakticky na univerzitě doma i v cizině, neosvojil tak cizí jazyk, aby mu mohl s úspěchem vyučovati, když se mu žáci mají naučiti za několik týdenních hodin." (1926, s. 26 -27)

Přímá metoda si nenašla do veřejných škol v našem výukovém prostředí cestu, ale obohatila stávající výukové systémy založené na gramatice a překladu o orientaci na současný mluvený jazyk. Tato metoda se stala základem pro Hruškovu kompromisní metodu zprostředkovací, která byla oficiální výukovou metodou pro jazyky v době, kterou dnes považujeme za zlatý věk frankofonie u nás, kdy se francouzský jazyk učilo nejvíce studentů. Metodě zprostředkovací věnujeme proto samostatnou kapitolu práce.

II. 5. ZLATÝ VĚK VÝUKY FRANCOUZSKÉHO JAZYKA V ČECHÁCH: ZPROSTŘEDKOVACÍ METODA JAROSLAVA O. HRUŠKY (1898-1929)

Roku 1898 se oficiální výukovou metodou v Rakousku-Uhersku stává *metoda zprostředkovací*, jejímž autorem je J. O. Hruška, a která se ve výuce cizích jazyků používala až do druhé světové války. Společně s nástupem reformního pedagogického hnutí se obnovil zájem o přímé metody. Radikální reformisté kladli důraz na prioritu mluveného jazyka před jeho psanou podobou, vymýcení překladu, induktivní vyučování gramatiky a důsledný fonetický trénink, který měl za cíl dosáhnout u žáků stejné výslovnosti, jakou mají rodilí mluvčí. Zásadní podmínkou úspěšnosti přímých metod byl soustavný kontakt s cílovým jazykem, který byl ale v případě francouzského jazyka na našich školách nerealizovatelný. Ve Francii se přímá metoda stala oficiální výukovou metodou, ale v našem prostředí se prosadila spíše umírněná podoba reformního hnutí v čele s Václavem Příhodou (1889-1979).

S řešením situace, kdy proti sobě stáli zastánci klasických metod založených na studiu gramatiky a překladu na straně jedné a reformisté na straně druhé, tehdy přišel prof. Dr. J. O. Hruška (1866 – 1929), který působil jako středoškolský profesor a překladatel z francouzštiny a němčiny a později také jako docent a lektor metodologie francouzštiny a němčiny na FF Univerzity Karlovy. Hruškova nová zprostředkovací metoda byla oficiální metodou pro výuku cizích jazyků u nás mezi lety 1899 a 1939. Ani její zavádění se však neobešlo bez komplikací. Z dnes dostupné didaktické literatury můžeme získat mylnou představu, že metoda zprostředkovací byla pouhým kompromisem mezi dvěma výše zmíněnými metodickými směry, odtud také pramení její další označení jako metoda smíšená nebo kompromisní (Hendrich, 1988, s. 257). Toto tvrzení je však velmi zjednodušující, vezmeme-li v potaz její teoretické základy i celkovou propracovanost. S mylným chápáním své metody, která byla často považována za příliš obtížnou pro úspěšné použití ve státních školách, se za svého života potýkal i prof. Hruška, který ji představil ve stěžejním díle *Metodologii jazyka francouzského a německého* z roku 1916. To, že Hruška navrhl svoji metodu právě pro francouzštinu a doplnil poznámkami k výuce němčiny, nebyla v této době náhoda.

Francouzština, která měla v naší společnosti statut jazyka kulturní elity, umění, intelektuálů a mezinárodní diplomacie, logicky zaujala místo druhého nejčastěji používaného cizího jazyka po němčině. Hruška v úvodu ke své *Metodologii* uvádí, že používání stejných metod pro výuku cizích jazyků na školách s převahou českých žáků

nebylo vhodné: „ježto je tu zcela jiný vztah cizích řečí k jazyku mateřskému...poměry jsou zcela jiné, což jeví se nejen ve zřízení vyučování, v počtu hodin, rozdělení látky, ale i v různých kulturních vztazích jak k franštině tak k němčině“ (Hruška 1916, úvod IV). Sám pak svoji *Metodologii jazyka francouzského a německého* upravuje a v roce 1926 vychází už samostatně *Metodologie jazyka francouzského*. Mezi roky 1922 - 1929 Hruška také založil a vedl samostatnou didaktickou část *Časopisu pro moderní filologii*, kde až do své smrti působil jako redaktor a hlavní přispěvatel. Ve svých článcích se zabýval aktuálními otázkami výuky cizích jazyků u nás, vyjadřoval se např. k připravovaným změnám v osnovách pro střední školy a zejména publikoval vědecké stati o zprostředkovací metodě.⁷

Jak již bylo řečeno výše, vycházel Hruška při vytváření své metody z myšlenek umírněného směru reformního pedagogického hnutí a také ze své vlastní pedagogické zkušenosti. Při vytváření své výukové metody vzal v úvahu charakteristiky českého výukového prostředí a žáků a jejich zkušenosti s cizími jazyky. Jako nerealizovatelné odmítal zavedení metody přímé, která zcela vylučovala překlad do mateřského jazyka, vyhýbala se systematickému studiu mluvnické a dávala až přílišný důraz na znalost reálií na úkor literatury (Hruška, 1916, s. 14). Z myšlenek přímé metody však Hruška zachoval její psychologický základ, orientaci na řeč jako celek (zvukový útvar), využívání témat ze žákova blízkého okolí a každodenního života, důraz na správnou výslovnost, převládající induktivní postup výkladu gramatiky, ale v případech, kdy je to výhodnější, se obrací i k překladu a dedukci. Spíše než na teoretiky metody přímé se Hruška častěji odvolává na Komenského.

Hruškova metoda byla navržena tak, aby při jejím používání ve školním prostředí mohly být naplněny tři úkoly cizojazyčného vyučování dané tehdejšími osnovami z let 1898, 1909 a 1910: úkol praktický (zvládnutí cizí řeči, její gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti, frazeologie atd.), reální (znalost reálií, cizojazyčné literatury a kultury dané země) a úkol formální (rozvíjení logického uvažování a prohloubení znalostí mateřského jazyka v kontrastu s cizí řečí) (Hruška 1916, s. 15). Hruška se v *Metodologii jazyka francouzského* z roku 1926 v kapitole *Zprostředkovací metoda a její pojetí* (s. 29 - 34) pozastavuje nad tím, že i přesto, že byla tato metoda od roku 1899 oficiální vyučovací metodou pro cizí jazyky, vyhýbají se osnovy až do roku 1910 (s jedinou výjimkou z roku

⁷ (XXIII. ročenka Kruhu moderních filologů, Hendrich, s.7 a Čermák s. 47)

1903) *"pojmenování metody, podle níž se má vyučovati"* (s. 29). Tuto situaci Hruška přikládá již zmíněnému mylnému chápání podstaty své metody, kterou mnozí považovali za pouhé mechanické spojení dvou dosavadních protichůdných směrů: synteticko-překladatelského (gramaticko-překladového) a reformního (přímého, direktního). V praxi prý často docházelo k tomu, že se vlivem nedostatečné didaktické přípravy učitelů vyučování zprostředkovací metodou *"zvrhlo v zakuklenou metodu překladovou, zhoršenou však o to, že její textová část (učebnice) je přizpůsobena psychologickému osvojování jazyka a přičí se tedy synteticko-překladatelskému postupu."* (1926, s. 30). Hruška pro označení své metody volí jako nejvhodnější název metoda analyticko-syntetická nebo zprostředkovací. Druhý z názvů vychází z Hruškova popisu způsobu, jakým vyučující "zprostředkovává porozumění" textu (psaného, nebo mluveného), a to buď osvětlením významu opisem, přímým nebo nepřímým názorem, nebo (nejméně vhodný způsob) překladem (Hruška, 1926, s. 53, 59). Další nemalou komplikací, která nahrávala kritikům zprostředkovací metody, byla její nevhodnost pro práci s dlouhými texty obsahujícími velké množství nové slovní zásoby, které se bohužel v tehdejších učebnicích vyskytovaly velmi často.

Zprostředkovací metoda byla založena na práci s krátkým jednoduchým textem, který měl být učitel schopen s žáky podrobně zpracovat během vyučování. Takový text sloužil jako vzor pro nácvik výslovnosti, zdroj nové slovní zásoby i gramatických struktur. Práce s dlouhými komplikovanými texty v příliš početných skupinách studentů vedených nedostatečně didakticky připravenými učiteli tak zákonitě vedla k neuspokojivým výsledkům nové oficiální metody. Hruška sám opakovaně vyzýval vedení škol, aby dělila žáky při hodinách cizích jazyků do méně početných skupin, a autory učebnic, aby redukovali délku i obtížnost textů. Nejdůležitějším činitelem ovlivňujícím efektivitu jazykového vyučování byl ale učitel. Hruška zdůrazňoval, že již nestačí, aby byl vyučující pouze teoretikem a odborníkem na jazyk, jak tomu bylo v případě metod překladových, nebo rodilým mluvčím bez hlubšího didaktického proškolení (metody přímé). Význam systematické přípravy budoucích učitelů jazyků, a to po stránce teoretické i praktické, byl klíčovým faktorem ke zvýšení úrovně jazykové výuky u nás.

Podstatou zprostředkovací metody byl postup "ucho - jazyk - oko - ruka". Nejednalo se však o mechanické osvojování jazyka pouze na základě nápodoby a paměťového učení, ale o uvědomělé učení se. Do celého postupu ve všech jeho fázích tedy ještě vstupuje „rozum“. Hruška charakterizuje řeč jako útvar "zvukový", proto tedy volí tzv. sluchovou cestu, kdy žáci vše nové nejprve slyší a opakuji, odpovídají na dotazy učitele,

samostatně mluví a pak teprve čtou a dále analyzují. Na všech stupních také zdůrazňuje potřebu rozvíjet u žáků správnou výslovnost a schopnost rozlišovat všechny hlásky cizího jazyka. Základem výuky nejsou izolovaná slova, ale celé věty, které však nejsou osvojovány mechanicky, ale uvědomělou analýzou a zasazováním nových prvků do již poznaných struktur a systému cílového jazyka. V tomto ohledu lze v Hruškově metodě vysledovat vliv strukturalismu, který se v lingvistice přelomu 19. a 20. století stává dominantním směrem. Podobně jako strukturalisté si i Hruška všímal nejen jednotlivých složek jazyka izolovaně, ale snažil se ve své metodě zohlednit složité vztahy, které mezi jednotlivými strukturami jazyka existují. To ve svém důsledku vedlo k mnohem promyšlenější stavbě učebnic i celkového pojetí jazykového studia. Jednotlivé jazykové prostředky byly do výuky zařazovány nejen podle své formy (např. na základě pravidlenosti), ale také s ohledem na jejich funkci v celém systému jazyka.

Hruška rozdělil jazykové vyučování do tří základních stupňů: nižšího, středního a vyššího odpovídajících rozvržení vzdělávacího úkolu v dobových osnovách. První dva stupně měly v ideálním případě trvat shodně po dvou letech a vyšší stupeň nejméně roky tři. V praxi však často docházelo k redukci počtu hodin až na polovinu, přičemž obsah učiva zůstal nezměněn. Hruška záměrně neuvádí přesný typ školy odpovídající danému stupni, protože někteří žáci začali se studiem francouzštiny již na měšťanských školách, zatímco jiní až ve třetím nebo pátém ročníku gymnázia nebo reálky. Vzhledem k těmto rozdílům autor nabádá učitele, aby vhodným výběrem redukovali nebo rozšiřovali učivo obsažené v knihách (Hruška, 1926, s. 35) tak, aby se dalo zvládnout v různých časových úsecích. Pro každý stupeň zvlášť pak Hruška uvádí nejprve tzv. celkový rozhled, tj. obecný cíl výuky jazyka pro daný stupeň včetně základních postupů, jak tohoto cíle dosáhnout. Následují podrobné sekce věnované pro každý stupeň zvlášť výslovnosti a čtení, četbě a mluvním cvičením, slovní zásobě, mluvnici, překládání a písemným pracím, testům a hodnocení. Závěrečný oddíl každého stupně je věnován obecnému závěru o časovém rozvržení učiva s poznámkami k možným problémům a jejich řešení.

Cílem nižšího stupně výuky cizího jazyka bylo poskytnout žákům základní znalosti a to ve výslovnosti, porozumění, mluveném i čteném slovu a ústním i písemném vyjadřování s důrazem na všechny základní a pravidelné jazykové jevy. Kromě těchto úkolů měl učitel vždy dbát na to, aby v žácích vzbudil zájem a kladný vztah k novému jazyku a podporoval je ve snaze jazyk používat. Nižší stupeň byl základem stupně středního, ale zároveň měl fungovat jako uzavřený celek v případě, že žák studium francouzštiny ukončí

ve čtvrtém ročníku. Bylo tedy velmi důležité, aby si žáci dobře osvojili vše, co se v úvodních dvou letech výuky probíralo. (Hruška, 1916, s. 24 a 1926 s. 36) Východiskem, prostředkem vyučování i jeho cílem byl přiměřeně dlouhý souvislý text nebo skupina tematicky spojených vět. Vše, co se žáci naučili, měli mít hned možnost prakticky využít, proto byla vybírána témata úzce související s každodenním životem (školní pomůcky, barvy, rozměry, datum a čas, lidské tělo, zdraví, oblečení, rodina, příroda, zvířata, zaměstnání, řemesla, město, venkov, roční období atd.). Hruška opakovaně zdůrazňoval, aby byli žáci během výuky vedeni k logickému uvažování např. při vyvozování pravidel z textu a také, aby se sami aktivně podíleli na opravování svých chyb i chyb spolužáků.

V první části nižšího stupně věnované výslovnosti stanovuje Hruška konkrétní cíl, kterého mají žáci dosáhnout. Jako normu uvádí takovou výslovnost, „*blížící se co možná výslovnosti domorodé.*“ (Hruška, 1916, s. 23) Za "normální výslovnost" a vzor považuje *výslovnost vzdělaných vrstev pařížských, uznávanou všeobecně za nejlepší a nejjednotnější.* (1926, s. 38) Hruška podrobně popisuje, jakým způsobem má učitel žákům vyložit základy výslovnosti včetně konkrétních příkladů, klade přitom důraz na systematické rozlišování a nácvik hlásek obtížných pro české mluvčí. Jak již bylo zmíněno výše, pro nácvik výslovnosti volí tzv. sluchovou cestu, kdy si žáci nejprve musí navyknout sluchem rozlišovat a následně napodobit všechny hlásky, než se mohou zabývat jejich písemnou podobou. V rámci teoretického výkladu doporučuje, aby byl učitel schopen žákům popsat výslovnost (zejména samohlásek) i z hlediska fyziologického a případně, kde to bude možné, využít i moderní techniky - fonografu a gramofonu pro grafické znázornění a záznam. V samostatném oddílu se Hruška věnuje i mezinárodní fonetické transkripci, kterou chtěli mnozí plošně zavádět i do výuky cizích jazyků již od základních škol. Hruška se sice souhlasně vyjadřuje k zavedení jednotného systému fonetické transkripce na všech českých školách a využívání grafického znázornění samohlásek ve fonetickém trojúhelníku, systém mezinárodní fonetické transkripce mu ale připadal pro žáky příliš složitý, a proto se přiklání spíše k diakritickému pravopisu se zavedením znaků pro "é" a "è". V závěru prvního oddílu Hruška uvádí podrobný návod, jak vést úvodní tři hodiny francouzského jazyka, včetně slovní zásoby a gramatických struktur, které si mají žáci osvojit a přesného postupu, jak má vyučující při hodinách nové učivo prezentovat a jak jej v následujících hodinách procvičit.

Druhý oddíl nižšího stupně je věnován čtení a mluvním cvičením. Jak již bylo řečeno dříve, základem prvního a druhého roku výuky francouzštiny jsou krátké a

jednoduché texty, tematicky související s každodenním životem žáků. Tyto texty mají být v ideálním případě výpravné nebo popisné, ale lze mezi zařadit i básně nebo písně. Osvojování si jazyka na základě těchto textů Hruška popisuje jako "sdružování představ nebo *spíše počitků, jež vybaví zvukovou známku, která dá podnět k pohybu ústrojí mluvícího*".(Hruška, 1926, s. 58) Slyšené je tedy podnětem pro mluvení. Proto jsou veškeré texty nejprve reprodukovány učitelem ústně při zavřených knihách, kdy mají žáci za úkol opakovat co nejvěrněji jeho přednes, případně reagovat na učitelovy otázky nebo pokyny. Kde je to možné, vyhýbá se učitel překladu a porozumění textu zprostředkuje pomocí názoru, gestikulace nebo parafráze. Vše nové se pak zapíše na tabuli a jako celek se ještě jednou vše přečte s přirozenou intonací. Mluvní cvičení navazují na čtení textů formou jejich dialogizace, ústním popisem situace podle názoru (obrázku), rozhovorem na téma textu vztaženým k žákovu životu, odpovídáním na otázky, dramatizací a sborovým čtením. V této části se učitel věnuje i mluvnickému rozboru textu, jehož účelem je indukci vyvodit základní mluvnická pravidla. Žáci se také mají příležitostně učit části textů z paměti, zejména v rámci nácviku přirozené intonace větších celků.

Při prezentaci slovní zásoby se Hruška snaží o to, aby si žák spojil francouzský výraz nikoliv s českým překladem, ale přímo s daným předmětem nebo činností. Osvojování slovní zásoby má probíhat za pomoci co nejvíce smyslů, učitel tedy musí často využívat přímého názoru, reálných předmětů a dramatizace. Zdaleka nejdůležitější je, aby žáci nové slovo slyšeli co nejčastěji správně vyslovované ve škole a měli možnost je opakovat. Důležitý je i výběr slovní zásoby, který nemá být podřízen gramatice (jako v metodách překladových). Jako ideální počet nových slov, která se mají žáci učit každou hodinu na nižším stupni, Hruška uvádí šest až osm (s. 68). Tento počet se ale může úměrně zvýšit v případě, že se jedná o slova podobná těm, která již žáci znají např. z latiny nebo z němčiny. Hruška dále doporučuje osvojování slovní zásoby v tematických skupinách podle významové souvislosti a nikoliv podle abecedního pořádku ve slovníku. Učitel má také žáky vézt od počátku k vyvozování významu příbuzných slov a slov složených a k odvozování významu nových slov z kontextu, a kde to může žákům pomoci v zapamatování, i poučením o jejich etymologii (zejména u slov latinských). Při samotné práci se slovní zásobou Hruška doporučuje podtrhávat v textu různými barvami slova podle jejich náležitosti k různým skupinám (např. věci, osoby, vlastnosti, činnosti, formální slova atd.). Kontrola zvládnutí slovní zásoby se má provádět hlavně ústně, formou odpovědí žáků na učitelovy otázky, seskupováním slov podle formálních i pojmových

skupin a psaním těchto skupin na tabuli a do sešitů. Od zkoušení izolovaných slov Hruška zcela upouští.

Teoretické znalosti o jazyce a mluvnických pravidlech nebyly cílem zprostředkovací metody, přesto je znalost gramatiky považována za velmi důležitou součást jazykového vyučování. V učebnicích navržených pro zprostředkovací metodu je to patrné z pečlivého přístupu k používané metajazykové terminologii, se kterou se žáci od počátků studia jazyka seznamují v mateřském i cílovém jazyce. Mluvnice má být prostředkem k lepšímu pochopení fungování cizího jazyka a jeho odlišností od jazyka mateřského. Gramatická pravidla si žák nemá osvojovat pouze na základě imitace vět, jak tomu bylo u metod přímých, ale uvědoměle, nejlépe indukcí, a při práci ve skupinách za pomoci učitele. I pro mluvnici platí, že si mají žáci nejprve správné tvary osvojit sluchem a až pak v psané podobě. Učitel by neměl učit žáky nic, co se nevyskytuje v přirozené řeči jako fonetický celek. Proto by při výuce nikdy neměly zaznít za sebou a izolovaně např. zájmena *moi, toi, lui, elle*, ale vždy jen celé věty (*Tu te trompes. Elle se trompe.*). Mluvnický výklad má probíhat podle schématu analýza – indukce - syntéza (Hruška, 1926, s. 90).

K indukci gramatických pravidel ale může učitel přistoupit jen u textu, který již žáci znají, a v jedné hodině probrat jen tolik pravidel a tvarů, aby bylo možné je bezpečně procvičit. Proto je potřeba, aby učitel prezentaci složitějších gramatických jevů rozdělil do pečlivě zvolených dílčích kroků.

Stejně jako v případě slovní zásoby se osvojování gramatických pravidel vyhýbá překladu a srovnávání odlišných struktur mezi češtinou a francouzštinou (zejména v počátečních letech výuky) a dává přednost transferu znalostí, např. z němčiny nebo latiny, případně transferu vnitrojazykovému. Pro nácvik nových gramatických jevů doporučuje Hruška paradigmatická cvičení, obměňování vět z probraných článků (písemně i ústně) a pro opakování a kontrolu teoretických znalostí z gramatiky navrhuje, aby žáci byli seznámeni se základní mluvnickou terminologií ve francouzštině alespoň do té míry, aby byli schopni reagovat na jednoduché teoretické otázky (např. identifikovat slovesný tvar, označit ve větě předmět přímý a nepřímý atd.). Co se týká výběru mluvnické látky pro nižší stupeň, probírají se hlavně pravidelné tvary sloves v časech potřebných k porozumění probíraným článkům, z nepravidelných sloves *avoir* a *être*. Výběr učiva je třeba upravit vzhledem k časové dotaci na různých typech škol.

Poslední dva oddíly nižšího stupně jsou věnovány překladu a písemným pracím. Jak již bylo několikrát uvedeno, obrací se zprostředkovací metoda k překladu jen velmi

zřídka a tam, kde je to nezbytně nutné. Pokud už učitel překlad do výuky zahrne, měl by trvat na důsledném převádění významu francouzského textu do spisovné češtiny. Obecně ale doporučuje překlad používat až na vyšším stupni. V oddělení věnovaném písemným pracím Hruška nejprve uvádí jejich základní typy (pravopisná cvičení, mluvnická cvičení, stylistická cvičení, diktáty, písemné kompozice), včetně postupů jak cvičení zadávat a jak s nimi následně v hodinách pracovat a hodnotit je. V závěru kapitoly věnované nižšími stupni Hruška uvádí základní schéma vyučovací hodiny (1926, s. 128, 129) a zamýšlí se nad plánováním učiva vzhledem k obsahu učebnic a časové dotaci.

Středním stupněm jazykového vyučování Hruška označuje třetí a čtvrtý rok studia cizího jazyka, i když v případě reformně reálných gymnázií je střednímu stupni věnován pouze jeden rok. Učivo středního stupně navazuje a dále rozvíjí stupeň nižší. Hruška zachovává i stejnou strukturu, proto se budeme blíže zabývat jen nejdůležitějšími rozdíly mezi oběma stupni. Cílem výuky výslovnosti a hlasitého čtení je upevnění správných návyků z nižšího stupně a jejich další rozvíjení. Pozornost se věnuje nově zejména větnému, rétorickému a emfatickému přízvuku, slovům s nepravidelnou nebo obtížnou výslovností, rytmu a větné intonaci. Aby byli žáci schopni číst s náležitou výslovností, a to nejen s ohledem na jednotlivá slova, ale i na správnou intonaci celých vět, museli alespoň v základu čtenému textu samostatně porozumět. Na nižším stupni se ještě nedalo o čtení v pravém slova smyslu mluvit, protože žáci ho nebyli bez předchozího nácviku a probrání textu schopni. Hruška proto považuje hlasité čtení za obtížnější úkol než samostatné ústní vyjadřování a řadí je až za něj.

Postup nácviku zůstává v podstatě shodný s nižším stupněm, s tím rozdílem, že se probíraný text již nepřepisuje celý na tabuli, ale využívá se textů v učebnici. Učitel už také nepředčítá všechny texty, ale u jednodušších nechává žáky, aby se pokusili o samostatné čtení bez předchozího rozboru. Podstatně se mění i výběr textů: osnovy pro střední školy předepisují pro třetí a čtvrtý rok studia francouzštiny ucelené ukázky ze současné francouzské prózy popisující francouzské reálie a kulturu, výpravné texty zeměpisné, dějepisné, ale i básně (Hruška, 1926, s. 137). Na obchodních akademiích je četba založena na vybraných statích z novodobé francouzské literatury a na obchodní korespondenci, která slouží jako vzor pro výuku psaní. Články v učebnicích by také měly zohledňovat učivo z dalších předmětů (dějepis, zeměpis). Zprostředkování porozumění textům má probíhat hlavně na základě synonym, výkladu a opisu. Čtení Hruška dělí na kurzorické (rychlé) a statárické (detailní). Na četbu přímo navazují mluvní cvičení, zejména

dialogická, kdy se učitel dotazuje na přečtený článek a následně otázky vztahuje k žákům samotným (individualizování otázek) (Hruška, 1926, s. 143). Při mluvních cvičení se stále využívá názoru, např. obrazů s francouzskými památkami, o nichž mají žáci hovořit atd. Slovní zásoba je na středním stupni kromě témat každodenního života rozšířena o oblasti, s nimiž se žáci setkávají v četbě. Stále platí důraz na správnou výslovnost a učení se slov podle tematické souvislosti. Kromě běžných slov jsou žáci na středním stupni seznamováni i se základními cizími slovy, která francouzština přejala např. z italštiny nebo z řečtiny.

Hlavním cílem při studiu mluvnice na středním stupni je větná skladba. Opět platí, že gramatika nemá vycházet ze srovnávání s českým jazykem, ale z uvědomělé analýzy textů. Zvláštní pozornost má být věnována zejména slovosledu v otázkách, záporu a větách oznamovacích, využití infinitivních vazeb, použití konjunktivu, gerundií, participií a větné interpunkci. Druhým úkolem mluvnice na středním stupni je rozvoj stylistických dovedností žáků, které podle Hrušky (Hruška, 1926, s. 163) úzce souvisí s větnou skladbou a nelze je proto opomíjet ani vynechávat. Za vzor mají sloužit opět vybrané francouzské texty. V písemných pracích se k cvičením zmíněným v nižším stupni přidává ještě volná reprodukce procvičených článků, dopis, vypravování a stylistická cvičení, při nichž žáci písemně odpovídají na otázky a reformulují zadané věty.

Třetí stupeň jazykového vyučování si klade za cíl dále prohlubovat znalosti žáků ze skladby a stylistiky a seznámit je s vybranými literárními památkami uplynulých třech století. Studium literatury bylo zvoleno zejména s cílem přiblížit žákům "*kulturní a duševní život národa francouzského*" (Hruška, 1926, s. 186). Literární četba se stala základem studia francouzštiny i na lyceích, dívčích školách a reformně reálných gymnáziích. Hruška i na vyšším stupni výuky stále zdůrazňuje důležitost správné výslovnosti a jejího procvičování hlasitým čtením ve sboru i individuálně. Hlasité čtení už nemá být jen "čtením", ale uceleným přednášením (Hruška, 1926, s. 189), při němž je žák schopen se vžít do autorových myšlenek a vyvolat odpovídající emoce i u svých posluchačů. Pozornost má být věnována kromě možných přetrvávajících obtíží při čtení nepravidelných slov, a zejména jejich koncovek, také individuální interpretaci čtených textů. Kromě prozaických textů se ve větší míře uplatňuje i poezie. V rámci studia poezie by měli být žáci na vyšším stupni seznámeni se základy francouzské metriky a zejména si všímat výslovnosti temného „e“. Výběr textů už se neomezuje jen na současnou francouzskou literaturu, ale zařazují se i texty historické, sdružené v chrestomatiích a čítankách (v osnovách je dokonce uveden

požadavek na přečtení alespoň jednoho kompletního literárního díla), s čímž souvisí i výběr probírané slovní zásoby. Hlavním úkolem ve výuce slovní zásoby na vyšším stupni je co největší její část převádět z pasivní na aktivní. Velká pozornost se věnuje také konverzaci na aktuální témata, která má být součástí každé hodiny. V osnovách pro VII. a VIII. ročník reálných gymnázií a VI. a VII. ročník reálky je výslovně doporučeno používat různé konverzační příručky. Dochází tedy k rozdělení používaných textů na dva základní typy, a to na texty historické a literární a na texty sloužící jako podklad pro konverzaci a mluvní cvičení.

V druhé části oddílu věnovaného vyššímu stupni se Hruška zamýšlí nad problémy spojenými s přehnanými požadavky osnov na zvládnutí historické literární četby, jejíž zastoupení by mělo být v rovnováze s živou konverzací. Navrhuje, která díla jsou vhodná pro různé ročníky a typy škol a odvolává se i na výběr úryvků z nejčastěji používaných chrestomatií. Pro práci s literárním textem Hruška navrhuje tři základní *pochody*: pochod osvojovací, zpracovací a aplikační, jejichž cílem je vystihnout hlavní myšlenky probíraného úryvku a jeho zasazení do širších souvislostí celého díla a doby, v němž dílo vzniklo, dále výklad a osvojení nových jazykových, gramatických a stylistických prostředků, čtení a ústní rozbor se zaměřením na detailní porozumění, výklad textu a nakonec jasná a správná reprodukce myšlenek v díle obsažených, a to formou ústní i písemnou, nebo např. převedení básně do prozaického textu. Hruška dodává, že není cílem cizojazyčného vyučování, aby se žáci snažili napodobovat literární díla, protože jim v tom brání nedostatečné vyjadřovací schopnosti. Tento úkol ponechává hodinám mateřského jazyka (Hruška, 1926, s. 246).

V posledních dvou oddílech o vyšším stupni Hruška věnuje pozornost písemným pracím, podobě maturitní zkoušky z francouzského jazyka a roli překladu. Překlad z francouzštiny má sloužit jako prostředek uvědomění si rozdílů mezi francouzským a českým jazykem. Žáci na vyšším stupni už by měli být schopni přeložit souvislý text tak, aby při jeho četbě nebylo zřejmé, že se jedná o překlad. Překlad je tedy spíše stylistickým cvičením z mateřského jazyka. Vzhledem k časové náročnosti takového překladu jej Hruška doporučuje zejména jako součást domácí přípravy žáků na hodinu. Při společné kontrole žákovských překladů se postupně učitel žáků ptá na problematická místa, vede je přeformulováním francouzského textu k lepším řešením a v závěru navrhne vždy svůj vzorový překlad. Při překladu z češtiny do francouzštiny Hruška zdůrazňuje náročnost tohoto úkolu pro žáky, kteří musí nejprve extrahovat z překládaného textu základní

myšlenky a správnými prostředky je převést do francouzštiny. Při překládání je třeba vybírat takové texty, u nichž měl žák již dříve možnost probrat slovní zásobu a gramatické struktury, a vždy je třeba před samotným překladem celý text spolu se žáky přečíst (někdy i opakovaně). Domníváme se, že kapitoly o překladu Hruška zahrnul do své *Metodologie* zejména s ohledem na tehdejší podobu maturitní zkoušky, kde měli žáci za úkol v písemné části vypracovat krátké slohové cvičení, nebo právě překlad z češtiny do francouzštiny. V části ústní pak žáci na základě přečtení krátkého textu odpovídali na učitelovy otázky a případně také ústně překládali z francouzštiny do češtiny. Nezřídka byly k maturitní zkoušce vybírány úryvky literární textů, zde však Hruška nabádal k uvážlivému výběru témat i žánrů vzhledem k učivu, které žáci probírali ve škole.

Vydání *Metodologie jazyka francouzského* se setkala s velkým ohlasem Hruškových současníků. Našli se sice i odpůrci, kteří tvrdili, že zprostředkovací metoda klade přílišné nároky na učitele i žáka, faktem ale zůstává, že v období, o kterém mluvíme, bylo u nás velké množství těch, kteří francouzsky s úspěchem komunikovali, a to i přes omezenou možnost přirozeného styku s tímto jazykem. Cílem zprostředkovací metody nebylo pouze dovézt žáky k porozumění psanému textu a psaní, ale hlavně k porozumění mluvenému slovu a správnému ústnímu vyjadřování. Žáci si osvojili i teoretické poznatky o jazyce, literatuře, historii, kultuře a zeměpisu Francie. Nejtěžším úkolem pro učitele bylo najít rovnováhu mezi výukou teorie a praktických dovedností. Cílem výuky nebylo, aby se školní třída změnila v jazykovou školu, ale aby byli žáci vzděláváni a formováni po všech stránkách prostřednictvím poznávání nového jazyka a dialogu s učitelem. Není divu, že Hruškova *Metodologie* ovlivnila celou řadu u nás vydávaných učebnic cizích jazyků. Zde uvádíme vybrané příklady těchto, které Hruška zmiňuje:

rok vydání	autor	název učebnice
1891	Šubrt (1845-1898) Paulus (1853-1931)	<i>Učebnice a čítanka francouzská</i>
1892	Roth (1842-1904) Bílý (1854-1920)	<i>Úvod do jazyka německého rozbohem a nápodobou. Díl I., pro 1. tř.</i>
1897	Regal (1857-1931) Sýkora (1861-1945)	<i>Francouzská cvičebnice pro potřebu školní i soukromou</i>
1905	Kubín (1864-1965)	<i>Premier cours de leçons françaises composé pour l'instruction des étudiants tchèques. Díl 1 / par Josef Kubín</i>
1907	Skřivan (1842-1915)	<i>Cvičebnice jazyka německého : Pro II. ročník obchodních akademií s větoslovím</i>
1907	Tůma (1868-1950)	<i>Německá cvičebnice a čítanka pro ... ročník obchodních akademií. I</i> <i>Německá cvičebnice a čítanka pro ... ročník ústavů učitelských. I</i>
1907-1920	Krupička (1876-1950)	<i>Učebnice jazyka anglického pro vyšší školy obchodní (Obchodní akademie). I, pro 2. roč.</i>
1908	Říha (1848-1903) Sláma (1875-ca 1914)	<i>Německá mluvnice a čítanka pro školy měšťanské. Díl 1 / sepsal Arnošt Říha, přepracoval Antonín Sláma</i> <i>Německá mluvnice a čítanka pro školy měšťanské. Díl 2</i> <i>Německá mluvnice a čítanka pro školy měšťanské. Stupeň 3</i>
1908	Kraus (1859-1943)	<i>První kniha německá pro školy střední / Naps.PhDr. Arnošt Kraus</i>
1910	Pover (1862-1943) Vojtíšek (1863-1917)	<i>Lectures choisies à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque</i> <i>Učebnice jazyka francouzského. I, pro II. tř. škol reál. a pro III. tř. reál. gymn.</i> <i>Učebnice jazyka francouzského. II, pro 3. tř. škol reál. a pro 4. tř. reál. gymn.</i>
1911-1936	Bornecque (1871-1935) Bartošek (1882-1955)	<i>Učebnice jazyka francouzského pro reálná gymnasia, školy reálné a dívčí lycea.</i>
1915	Bernášek (1883-1966)	<i>Učebnice francouzského jazyka pro vyšší obchodní školy (akademie)</i>
1915	Papírník (1877-1931)	<i>Učebnice jazyka francouzského pro dívčí reál. gymnasia a lycea. I</i>

Tab. 15: Přehled vybraných učebnic cizích jazyků vycházejících z metody zprostředkovací⁸

Hruškova zprostředkovací metoda představuje zatím poslední ucelený výukový systém pro cizí jazyky od českého autora, který byl plošně používán ve veřejných školách jakožto oficiální výuková metoda od roku 1898 až do období druhé světové války. Dnes je tato metoda často chápána jakou pouhý kompromis mezi dvěma protichůdnými přístupy k výuce cizích jazyků, metodám gramaticko-překládovým a metodě přímé. Z předchozí kapitoly je ale patrné, že se jednalo o důsledně navržený systém výuky, který zohledňoval v mnohých ohledech specifické potřeby českých žáků i charakteristiky českého výukového prostředí.

⁸ Přehled vypracovaný na základě učebnic zmiňovaných v Hruškově Metodologii z roku 1926

II. 6. ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Pohled na vývoj výukových metod pro cizí jazyky, které se v námi sledovaném období používaly, nám umožňuje blíže si představit způsoby, jakými si žáci daný cizí jazyk ve školách osvojovali. Tyto způsoby byly v první řadě ovlivňovány výchovnými a vzdělávacími cíly, které si cizojazyčné vyučování kladlo v návaznosti na měnící se potřeby společnosti. V gramaticko-překladových metodách 19. století bylo hlavním cílem, aby žáci dokázali číst a překládat cizojazyčné texty. Vedle tohoto praktického cíle bylo hlavním úkolem jazykového vzdělávání formovat charakter a morální hodnoty žáků.

V reakci na rozvoj průmyslu, věd a mezinárodních obchodních vztahů na konci 19. století dochází k přehodnocení stávajících cílů i výukových metod. Potřeba ovládat cizí jazyk v každodenní komunikaci vedl ke hledání efektivnějších metod jazykového vzdělávání. Tvůrci nové přímé metody se snažili o napodobení přirozeného procesu, jakými si dítě osvojuje mateřský jazyk. V soukromé výuce, kterou ve většině případů zajišťovali rodilí mluvčí, byla přímá metoda relativně úspěšná, zvláště pokud měl žák možnost do cizí země také vycestovat. Ve veřejných školách ale její aplikace narazila na obtíže způsobené omezenými možnostmi kontaktu s cílovým jazykem. Několik týdenních hodin cizího jazyka ve škole nemohlo být srovnáváno se soustavným působením mateřského jazyka na dítě. Opomíjen byl i zjevný fakt, že žáci si cizí jazyk vždy osvojují pod vlivem svého jazyka mateřského.

Řešením této situace bylo zavádění kompromisních prvků s cílem zachovat kladné rysy obou předcházejících metodických směrů. Z metod gramaticko-překladových si kompromisní metody ponechaly systematický přístup k řazení jazykového učiva a jeho prezentaci. Metoda přímá přinesla do jazykového vyučování zaměření na mluvenou podobu jazyka, znalost reálií a kultury cizí země. Mechanické sloučení obou metod by samo o sobě ale nebylo dostatečné, pokud by postrádalo pevný teoretický základ, který v případě Hruškovy metody zprostředkovací představoval formující se strukturalismus a funkční jazykověda, která v Čechách dosáhla svého vrcholu díky Pražskému lingvistickému kroužku.

Výuka jazyků se ale neomezovala pouze na školní prostředí. Potřeba ovládat cizí řeči vedla ke vzniku soukromých jazykových škol a veřejnost měla k dispozici i komerční výukové programy (např. korespondenční kurzy) a učebnice pro samouky. V souvislosti s kurzy pro veřejnost stojí za zmínku činnost filologické společnosti *Klub moderních*

filologů (KMF), jež vznikla v roce 1910 a která byla po druhé světové válce obnovena pod názvem *Kruh moderních filologů*. Od roku 195 je tato společnost dosud součástí Rady vědeckých společností Akademie věd České republiky. V roce 1918 KMF začal pořádat velice oblíbené kurzy cizích jazyků spojené s výukou těsnopisu a psaní na stroji, jejichž absolventi mohli skládat tzv. univerzitní zkoušku z jazyka. Tyto kurzy pomáhaly financovat vědeckou činnost KMF, která byla rozdělena do tří větví na výzkumy z oblasti lingvistiky, literární vědy a didaktiky, a k níž patřilo i vydávání periodika *Časopis pro moderní filologii* (od roku 1911). Podobná filologická sdružení vznikala po celé Evropě a stávala se místem setkávání vysokoškolských pedagogů a studentů, ale i středoškolských profesorů a tvůrců učebnic (Hendrich, XXIII. ročenka KMF, 2010, s. 5-12). Klub moderních filologů vznikl sloučením *Kroužku českých germanistů*, *Kroužku studentů francouzštiny* a *Kroužku českých slavistů*. Mezi jeho členy patřili např. prof. J. Vachek, dr. O. Fišer, B. Trnka, F. Trávníček, M. Křepinský, V. Mathesius a také prof. J. O. Hruška. Setkávání těchto významných osobností vytvářelo jedinečné prostředí, které umožnilo vznik nových koncepcí nejen v oblasti lingvistiky, ale také v oblasti didaktiky cizích jazyků, jejichž příkladem je i Hruškova metoda zprostředkovací.

III. UČEBNICE

Existuje celá řada rozdílných definic termínu *učebnice*, které v sobě odrážejí různorodost pohledů na tento základní materiální prostředek vyučování, jenž je v našem výukovém prostředí považován za stejně samozřejmou a neodmyslitelnou součást vzdělávacího procesu jako učitel nebo žáci. Český pojem *učebnice* a podobně i v němčině *Lehrbuch* odkazují k prvotní funkci učebnic, zatímco anglické pojmy *textbook* a *student's book* nebo francouzský pojem *manuel scolaire* (školní příručka) a německé označení *Schulbuch* vycházejí ze specifické stavby učebnice, jejího vztahu k uživatelům a ke školnímu prostředí, pro které je učebnice prvotně určena. Tyto tři roviny možného přístupu k učebnicím můžeme najít i v současných definicích učebnice. Například v pedagogickém slovníku je učebnice charakterizována jako:

„druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem i strukturou, která má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje: 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.“

(Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, str. 323)

Z této definice je patrné, že kromě třech výše zmíněných rovin se dnešní výzkum učebnic zabývá také specifickou interakcí, k níž mezi učebnicí, učitelem a žáky dochází, dále je zohledňován vztah učebnice k oficiálním kurikulárním dokumentům a v neposlední řadě nelze opomenout ani vztah k vědnímu oboru, jehož poznatky jsou v dané učebnici prezentovány. Učebnice je z pohledu vědy komplexním jevem a snažit se zvolit pouze jednu z výše uvedených rovin jejího zkoumání by mohlo vést ke zkreslení finálních výsledků. Z tohoto důvodu jsme se v přecházejících oddílech práce zabývali charakteristikou výukového prostředí a metodami, které byly pro výuku cizích jazyků v tomto prostředí používány, a to i přesto, že prvotním východiskem našeho výzkumu byly právě učebnice.

V posledním oddílu naší práce věnujeme pozornost školním učebnicím francouzského jazyka, neboť se domníváme, že bližší pohled na učebnice používané v námi sledovaném období nám umožní lépe pochopit, do jaké míry se změny ve společnosti, školském systému a v používaných výukových metodách odrazily v samotné školní praxi. Míra, do jaké učebnice ovlivňuje podobu vyučování je patrná i z francouzského pojmu *méthode*, který není používán ve smyslu výukové metody, ale je jím označován ucelený soubor učebnic jednoho autora nebo autorského týmu, který se

skládá z učebnic pro žáky na různých úrovních od začátečníka po úroveň pokročilou, pracovních sešitů, dále z metodických příruček pro učitele a dnes také z dalších neodmyslitelných doplňků, jakými jsou audio a video nahrávky, případně interaktivní CD-romy nebo webové stránky. Příkladem takových učebnicových souborů jsou například *méthode Connexions*⁹, *Alter Ego*¹⁰ nebo *Scénario*¹¹. Pro výukovou metodu se ve francouzském prostředí vžil spíše pojem *méthodologie* (např. *méthodologie traditionnelle*, *méthodologie directe*, *méthodologie audiovisuelle*).

Dnes máme sice k dispozici detailní informace o vývoji školské soustavy, o zákonech i o reformách. Z odborných dobových publikací se můžeme dočíst o používaných výukových metodách i teoretických problémech, jimiž se pedagogové, psychologové, lingvisté a další odborníci v souvislosti s výukou jazyků zabývali. Je ale otázkou, do jaké míry jsou nám tyto poznatky schopné přiblížit skutečnou podobu jazykového vyučování, tak jak probíhalo na konkrétním typu školy, v konkrétní třídě. Učebnice je v případě diachronního výzkumu nenahraditelným svědkem reálné výuky, zvláště jedná-li se o učebnici, v níž se dochovaly známky činnosti žáka, který s ní pracoval. Učebnice je hmotným průsečíkem všech základních faktorů, které finální podobu jazykového vyučování ovlivňují. Její stavba by měla zohledňovat strukturu vyučování z pohledu instituce – daného typu školy, hodinovou dotaci předmětu a jeho výukové cíle. Způsob prezentace učiva by měl odpovídat zvolené výukové metodě a obsah učiva by měl reprezentovat souhrn nejdůležitějších poznatků daného vědního oboru, z něhož konkrétní školní předmět vychází, a to vše s ohledem na věk, dosavadní znalosti a schopnosti žáků a potřeby společnosti. Dalším vlivem, který školní učebnice utváří, je i vliv oficiálních orgánů, jež školství řídí a spravují, ať už se jedná o církev, jak tomu bylo v minulosti, nebo o stát reprezentovaný ministerstvem školství. Zohledňuje-li učebnice potřeby žáků, učitelů a správních orgánů, je efektivním prostředkem vyučování a usnadňuje výuku nejen žákům, ale zejména učitelům, který není nucen složitě učební materiály připravovat sám. Kvalitní učebnice mohou být ale i účinným a nenásilným prostředkem modernizace výuky a školství, které má obecně tendenci ulpívat na zažitých modelech fungování. Učebnice nekvalitní nebo neodpovídající potřebám konkrétní výukové situace a svých uživatelů naopak proces výuky komplikují. Tuto

⁹ Mérieux, Régine – Loiseau, Yves (2004). *Connexions niveau 1*. Paris: Les Éditions Didier.

¹⁰ Berthet, A. – Hugot, C. – Kizirian, V. et al. (2006). *Alter ego 1*. Paris: Hachette FLE.

¹¹ Turbide, E. – Culioli, M. – Leguiff, J. et al. (2008). *Scénario 1*. Paris: Hachette FLE.

situaci výstižně shrnuje estonský prof. Jaan Mikk, přední evropská autorita v oblasti výzkumu učebnic:

„Reformy vzdělávání nejsou úspěšné, pokud nejsou reformní myšlenky začleněny do nových učebnic. Změnit styl vyučování tisíců učitelů formou jejich dalšího vzdělávání je časově velmi náročné, zatímco proměna jedné učebnice je mnohem snazší. Ve školách často bývají učebnice považovány za mnohem důležitější než kurikulum nebo vzdělávání učitelů...Kvalitní učebnice mohou školy využívat mnoho let a tyto učebnice mohou být zárukou vysoké kvality vzdělávání...Špatné učebnice jsou zkázou národa.“ (Maňák, Knecht, 2007, s. 12)

Mikkova slova dokládají i výzkumy citované v publikaci Zuzany Sikorové *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*¹², které uvádějí, nakolik učebnice ovlivňují práci učitele v hodině a zejména jeho přístup ke strukturaci obsahu vzdělávání a tvorbě kurikula. Zhruba jen 10% učitelů ve výuce učebnice nepoužívá vůbec¹³, zbyte učitele lze rozdělit do tří skupin, z nichž první skupina postupuje v hodinách přesně dle zvolené učebnice stránku po stránce (cca 11%). Druhá a největší skupina učitelů (cca 50%) zachovává ve vyučování stejnou strukturu, jakou předkládají učebnice, ale doplňuje ji dalšími materiály a třetí skupina učitelů (cca 20%) považuje učebnici za jeden z několika rovnocenných zdrojů. Diachronní výzkum nám neumožňuje zkoumat činnosti žáků a učitele, a tak jsou učebnice výhradním zdrojem relevantních informací o výukové praxi.

Období, na něž jsme se v této práci zaměřili, je charakterizováno řadou reformních snah, jež ve své podstatě vedly k přeměně školního vzdělávání od středověkého modelu latinské církevní školy, jejímž hlavním cílem byla u většiny obyvatel pouze základní gramotnost a výchova k mravnosti a zbožnosti, případně na vyšších stupních škol dokonalá znalost latiny, k moderním typům škol spravovaných státem, které připravují žáky pro konkrétní profese na základě měnících se požadavků společnosti. Často se dnes setkáme s jistou idealizací prvorepublikového školství. Je pravdou, že za vysokou úroveň československých škol mezi lety 1918 a 1939 v mnohém vděčíme odkazu školství rakousko-uherského, nelze ale opomíjet ani zásluhy československých odborníků a zejména pozornost, jakou věnovali tvorbě vhodných školních učebnic, jež byly v této době navrhovány vždy ve shodě s platnými osnovami pro konkrétní ročník daného typu školy a učivo v nich obsažené bylo závazné.

¹² (Sikorová, 2010, s. 29-41)

¹³ Výzkum byl realizován Freemanem a Porterem na 700 školách v Nizozemí v předmětech zeměpis, společenské vědy, matematika aj.

V současnosti se reformní snahy ve školství uplatňují hlavně tzv. shora. Ministerstvo školství ve snaze přiblížit se co nejvíce společnému evropskému modelu mění oficiální kurikulární dokumenty, ale pravidla pro tvorbu odpovídajících učebnic nestanovuje. Dochází tak k přenesení zodpovědnosti za výběr vhodné učebnice na učitele nebo ředitele škol, kteří jsou často nuceni rozhodovat se spíše na základě kritérií ekonomických než podle toho, zda je ta či ona učebnice opravdu kvalitní. Otázka hodnocení kvality učebnic je sama o sobě dosti komplikovaná. Dnešní výzkum kvality učebnic lze rozdělit v podstatě do dvou směrů. První z nich zkoumá kvalitu učebnic vzhledem k jejich fungování v procesu výuky (např. Sikorová, 2010), druhý se zaměřuje na analýzu měřitelných vlastností učebnic, jakými je třeba obtížnost textu, didaktická vybavenost učebnice, využití vizuálních prostředků k prezentaci učiva atd.

V publikaci *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství* z roku 1975 je učebnice definována jako *knižní učební pomůcka, která obsahuje pro žáka nové učivo, cvičení, otázky a úkoly, zpracované didakticky s ohledem na cíle výchovy a vyučování a na zvláštnosti učících se* ¹⁴. Tato definice poukazuje na další významnou charakteristiku učebnic, a to na výběr učiva a způsob, jakým jej učebnice prezentují s ohledem na specifické potřeby žáků. České výukové prostředí je z toho pohledu velmi zajímavé, neboť kde jinde bychom měli hledat didakticky výborně zpracované učebnice cizích jazyků, než v zemi, z níž pochází J. A. Komenský považovaný za zakladatele didaktiky. České prostředí je navíc svojí polohou v centru Evropy na rozhraní mezi slovanskými a německy mluvícími národy i svým malým počtem obyvatel charakteristické tím, že jsou zde lidé již od nepaměti nuceni se cizí jazyky učit a komunikovat jimi. Neméně zajímavé je u českých učebnic sledovat i hledisko výukové metody, protože v našem prostředí docházelo ke střetům a vzájemnému ovlivňování protichůdných metodických směrů, o nichž jsme již psali v předcházejícím oddílu práce.

Cílem tohoto oddílu je přiblížit učebnice francouzského jazyka používaných v českém výukovém prostředí v období mezi lety 1847 a 1948, tedy od momentu, kdy se objevují první učebnice francouzského jazyka určené pro školy s českým vyučovacím jazykem, přes početnou skupinu prvorepublikových učebnic českých a česko-francouzských autorských týmů, až po období, kdy došlo z politických důvodů k výraznému poklesu počtu žáků, kteří francouzský jazyk studovali, a kdy v českém výukovém prostředí převládla výuka ruského jazyka.

¹⁴ (Doleček, Řešátko, & Skoupil, 1975, s. 25)

III. 1. SOUČASNÉ TEORIE A VÝZKUM UČEBNIC

III. 1.1. UČEBNICE JAKO EDUKAČNÍ KONSTRUKT

Přestože jsou učebnice předmětem zájmu i kritiky odborníků vlastně již od samého počátku své existence, samostatná vědecká disciplína *teorie a výzkum školní učebnice* se svého rozmachu dočkala až v padesátých letech 20. století. Zatím nejkompexnější obecnou teorií učebnice dostupnou v česky psaných vědeckých publikacích představuje Průchovo pojetí učebnice jako *edukačního konstrukt*¹⁵. Edukačním konstruktem Průcha rozumí *výtvar zkonstruovaný pro specifické účely edukace*. Podle této teorie je na učebnici třeba vždy nahlížet minimálně ze tří různých systematických rovin - od roviny nejobecnější, jež učebnici chápe jako prvek kurikulárního projektu, k rovinám konkrétním, v nichž je učebnice analyzována jako součást souboru didaktických prostředků nebo jako druh školního didaktického textu. Průchova teorie byla východiskem i náš výzkum dobových učebnic francouzského jazyka, ale záhy jsme si uvědomili, že toto pojetí učebnice lze úspěšně aplikovat pouze na učebnici v nejširším slova smyslu. Učebnice cizích jazyků, potažmo učebnice dobové jsou natolik specifické, že u nich není možné automaticky převzít metody používané pro výzkum současných učebnic ostatních předmětů.

III. 1. 1. 1. UČEBNICE JAKO PRVEK KURIKULÁRNÍHO PROJEKTU

První Průchova rovina zkoumání učebnic vychází z jejich vztahu ke školnímu kurikulu. To chápeme různými způsoby, např. podle pedagogického slovníku jako *vzdělávací program, projekt, plán. Průběh studia a jeho obsah*, nebo také jako *obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vtahující, její plánování a hodnocení*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 136). Ve vztahu k učebnicím lze kurikulum vnímat v podstatě způsobem dvojím. V širším pojetí jsou učebnice podřízené oficiálním kurikulárním dokumentům a obecným edukačním cílům na úrovni státu (případně i na úrovni nadnárodní), na straně druhé stojí konkrétní kurikulum, které vytváří učitel pro daný ročník a předmět a jehož struktura je velmi často ovlivěna právě zvolenou učebnicí. UNESCO (Seguin, 1991, s. 9) vymezuje

¹⁵ (Průcha, 1998, s. 13-16)

kurikulum jako vzdělávací projekt určující: *záměry cíle a konkrétní úkoly vzdělávacího působení; metody, prostředky a aktivity k dosažení těchto cílů; způsoby a nástroje požadované ke zhodnocení úspěšnosti vzdělávacího působení.* (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 132). Galtthorn (in Walterová 1994) kurikulum charakterizuje jako *"plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovávány na několika úrovních obecnosti a implementace těchto plánů ve třídě, tyto plány jsou realizovány v učebním prostředí, které také ovlivňuje to, čemu se žáci učí."* V České republice je dnes uplatňována tzv. dvojúrovňová koncepce kurikula (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 134), kdy na jedné úrovni stojí dokumenty s celonárodní platností a na úrovni druhé dokumenty vytvářené konkrétními školami (Školní vzdělávací programy). Kurikulárním projektem v této práci označujeme projekt na celonárodní úrovni, který má formu *komplexního, systematického dokumentu, produktu rozhodovacích, plánovacích a programových činností, řídící vzdělávací proces nebo jeho etapy* (Průcha, Walterová, Mareš, 2002, s. 367).

Takovým kurikulárním projektem je v současnosti v České republice Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha), vydaný MŠMT v roce 2001. Z jeho koncepce vycházejí rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol, např. Rámcový vzdělávací program (dále RVP) pro základní vzdělávání (aktuální znění 1. 9. 2010), RVP pro gymnázia (aktuální znění 1. 9. 2007), RVP pro odborné vzdělávání (duben 2010) atd. Budeme-li citovat aktuální znění školského zákona z roku 2008:

Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162.

(Sbírka zákonů 317/ 2008, s. 4827)

Školní učebnice by měly svojí stavbou, obsahem a způsobem prezentace učiva zohledňovat požadavky RVP, jež jsou zde formulovány v tzv. klíčových kompetencích, které si žáci v průběhu školní docházky postupně osvojují. Učivo je v RVP chápáno jako prostředek osvojování si těchto klíčových kompetencí. Obsah vzdělávání je v každém typu RVP rozdělen do tzv. vzdělávacích oblastí, které jsou charakterizovány pomocí očekávaných výstupů, jichž by měli žáci na daném stupni a typu školy dosáhnout.

V námi zkoumaném období měly oficiální kurikulární dokumenty jinou povahu. Obsah i struktura školní výuky byly přesně stanoveny učebními osnovami a učebními plány, které specifikovaly nejen obsah a rozsah učiva jednotlivých předmětů v různých ročnících, ale i hodinové dotace jednotlivých předmětů, jejich výukové cíle a upřesňovaly i metody výuky. Na školách směly být používány pouze ministerstvem schválené učebnice, které byly ve shodě s aktuálně platnými osnovami. Úzká provázanost učebnic, osnov a učebních plánů byla sice z hlediska plánování výuky teoreticky velmi výhodná, ale pouze za předpokladu, že spolu se změnou osnov bude náležitě upraven i obsah učebnic. Tato s sebou nesla i potřebu velmi pečlivého plánování a výběru učiva. Převážná část kritiky, jež na konci devatenáctého a počátkem dvacátého století zaznívala na adresu osnov a učebnic, sestávala z názorů, že žáci jsou neúměrně přetěžováni a učivo je třeba redukovat s ohledem na zvyšující se počet různých předmětů a jejich snižující se hodinové dotace. Redukce učiva v osnovách se však v učebnicích projevovala jen zvolna a učitelé byli nuceni sami učivo vybírat.

V souvislosti s učebnicemi jazyků např. prof. Hruška opakovaně vyzýval autory, aby do svých učebnic zařazovali kratší a jednodušší texty. Dalším zajímavým problémem, kterým se v této době odborníci zabývali, bylo celkové pojetí obsahu vzdělávání a jeho strukturace do výukových předmětů z hlediska časového. V dnešní době nám přijde nepředstavitelné, že by školní výuka mohla probíhat jinak, než v podobě samostatných předmětů, které běží paralelně. V 70. letech 19. století ale stále někteří pedagogové zastávali názor, že by mělo být učivo uspořádáno sukcesivně, tak jak tomu byla např. na jezuitských středověkých školách nebo i v Komenského šestistupňové latinské škole, kdy každý z ročníků byl věnován pouze jedné hlavní disciplíně, podle níž nesl i označení (Kádner, 1925, s. 484 - 485). Tato představa vycházela z pedagogické zásady zachování kontinuity učiva, k níž nabádal už Ratke ve svém „*non nisi unum uno tempore*“ (jedinou věc v jediném čase). Z hlediska výuky cizích jazyků se tento názor uplatňoval zejména ve vztahu k jazyku mateřskému, kdy pedagogové odmítali, aby se žáci začínali učit cizí jazyk dříve, než si dokonale osvojili jazyk mateřský. Z tohoto důvodu byla výuka jazyků ve větší míře zařazena až do učebních osnov středních škol a na školách základních (měšťanských) se cizí jazyky vyučovaly pouze jako volitelné. Zásada zachování kontinuity byla ale v rozporu s nárůstem rozsahu učiva jednotlivých oborů a také s novými poznatky vývojové

psychologie o tom, že ke zdárnému fyziologickému vývoji mozku a kognitivních schopností je nezbytné vyvarovat se jednostrannému zatížení a dlouhodobé orientaci pouze na jednu oblast. (Kádner, 1925, s. 486) Proto se od ní již v 19. století upouští. Zachována ale zůstala vnitřní postupnost učiva v rámci příbuzných oborů od obecnějšího a popisného (např. přírodopis) ke konkrétnímu, vědecktějšímu a vysvětlovacímu (fyzika, chemie).

III. 1. 1. 2. UČEBNICE JAKO SOUČÁST SOUBORU DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ

Další úrovní obecného pojetí učebnice je její role ve vztahu k ostatním didaktickým prostředkům. Didaktickými prostředky rozumíme všechny materiální předměty fungující při realizaci vzdělávání např. reálné předměty, modely, tabule atd. (Průcha, 1998, s. 14) a dále prostředky nemateriální (výukové metody, způsoby práce, techniky vyučování), které přispívají k celkové efektivitě vyučovacího procesu.“¹⁶ Školní učebnice je ve valné většině typologií řazena k prostředkům materiálním. Je ale otázkou, zda tomu tak bude i v budoucnosti, když se do popředí zájmu vyučujících dostávají stále častěji tzv. učebnice elektronické, určené pro používání na osobních počítačích a interaktivních tabulích, tedy nemateriálních nosičích. Průcha tento fenomén zmiňuje ve své publikaci *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* z roku 1998 a současné elektronické učebnice řadí mezi audiovizuální média. (Průcha, 1998, s. 15-16) Když došlo v 70. letech 20. století v Československu k oživení zájmu o učebnice a jejich vědecké zkoumání, domnívali se někteří odborníci, že klasická učebnice v knižní podobě „nepřežije“ rok 2000. K plošnému nahrazení učebnic jiným typem didaktických prostředků nedošlo a zřejmě v blízké době ani nedojde. Hlavním argumentem k jejich zachování je nejen jejich dostupnost a to, že oproti moderním audiovizuálním médiím nevyžadují žádné další technické vybavení, ale zejména to, že studenti dle výzkumů stále preferují klasické učebnice před učením se z obrazovky počítače.

Kromě Průchova dělení didaktických prostředků existuje celá řada dalších podobných typologií. Např. J. Malach¹⁷ dělí didaktické prostředky na *nemateriální* (metody výuky, vyučovací formy, didaktické zásady atd.) a *materiální* (učebnice, školní tabule, učební prostory, výpočetní technika atd.). Materiální didaktické prostředky rozděluje do dalších pěti základních skupin na: *učební pomůcky*, *technické výukové*

¹⁶ Janiš, K. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2006. ISBN 80-7248-352-8

¹⁷ Kalhous, Obst a kol., *Školní didaktika*, 2002, Praha, Portál, str. 337-345

prostředky (audio-vizuální technika), *organizační a reprografickou techniku* (kopírovací stroje, počítače atd), *výukové prostory a jejich vybavení* (specializované učebny a laboratoře) a *vybavení učitele a žáka* (psací, rýsovací potřeby, prac. oděv, sportovní vybavení atd). Učebnice v Malachově pojetí řadíme mezi materiální učební pomůcky textové. Z výše zmíněného rozdělení dnešních materiálních didaktických prostředků je patrné, jak velké množství různorodých médií a pomocných technologií mohou učitelé při výuce využívat. Na jedné straně je tato různorodost „informačních kanálů“ výhodou, protože čím více smyslů je při výuce zapojeno, tím efektivnější je učení. Na straně druhé je ale otázka, nakolik komplikované je tyto didaktické prostředky vhodně kombinovat, tak, aby výsledkem byla dobře strukturovaná, systematická výuka maximálně využívající didaktický potenciál různorodých prostředků.

Ve vztahu k různorodým didaktickým prostředkům je zajímavé zmínit procentuální rozdělení zapojení smyslů, kterými člověk přirozeně získává informace ze svého okolí: 80% zrakem, 12% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. Zastoupení různých didaktických prostředků v tradiční škole ale tomuto rozdělení neodpovídá: pouze 12% informací je získáváno zrakem, 80% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. (Kalhous, Obst a kol, 2002, s. 338)

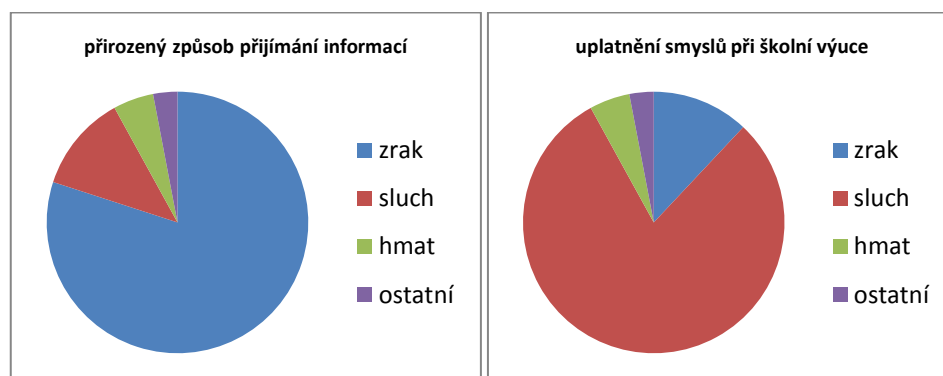


Schéma 2: přirozený způsob přijímání informací a uplatnění smyslů při výuce

Jednostranné zaměření tradiční školní výuky na sluchové vjemy, tj. na ústní výklad učitele, je dnes přehodnocováno a právě moderní didaktické prostředky, zejména využití multimédií a interaktivních aplikací, mohou pomoci školní výuku přiblížit přirozenému způsobu přijímání informací.

Ve školním vyučování na konci 19. a počátkem 20. století byl repertoár používaných materiálních didaktických prostředků vzhledem k dostupným technologiím

značně omezený. Učitelé byli nuceni maximálně využívat reálné předměty ze svého okolí, školní sbírky, přírodniny atd. Sami si často vyráběli technické modely. Slovní výklad a text učebnic byl doplňován jednoduchými ilustracemi buď přímo v učebnicích, nebo na speciálních školních obrazech a na počátku 20. století se ve školách setkáme i s fonografy a gramofony. Více o vývoji školních pomůcek v našem prostředí a o firmách, které se jejich výrobou zabývaly, najdeme např. v publikaci *K dějinám didaktických pomůcek a českých školách* z roku 1988.¹⁸ Faktem ale zůstává, že učebnice měla a stále má mezi materiálními didaktickými prostředky dominantní postavení.

Průcha (1998, s. 112-113) uvádí, že učebnice plní jednak roli *informačního zdroje k orientaci v obsahu učiva příslušného předmětu* a dále je *východiskem pro plánování realizace učiva ve výuce*. Dle výsledků Průchova výzkumu z roku 1997 89% českých učitelů ze zkoumaného vzorku 101 osob používá soustavně učebnice pro plánování výuky, 50% používá metodické příručky, 41% se řídí osnovami a pouze 8% využívá metodické časopisy. Je třeba poznamenat, že zmiňované výzkumy se týkají zejména přírodních věd nebo matematiky, pro oblast výuky cizích jazyků zatím bližší informace chybí.

¹⁸ Okresní vlastivědné muzeum J. A. Komenského, Oddělení dějin českého školství: *K dějinám didaktických pomůcek na českých školách: protokoly ze semináře*. Přerov: 1988

III. 1. 1. 3. UČEBNICE JAKO DRUH ŠKOLNÍCH DIDAKTICKÝCH TEXTŮ

Impuls k znovuoživení výzkumů školních učebnic po druhé světové válce nepřišel ze strany tradiční didaktiky a pedagogiky, jak by se dalo očekávat, ale ze strany psychologických věd a lingvistiky (kognitivní psychologie, psychologie učení, psycholingvistiky, teorie informace a sémantiky) (Průcha, 1998, s. 12). Díky těmto vědám dnes učebnice zkoumáme jako specifický typ didaktického textu, který v sobě zachovává všechny obecné charakteristiky textu, tak jak jej dnes z vědeckého hlediska chápeme. *Učebnice je tedy především strukturovaným a konkrétním funkcím uzpůsobený systém* (Průcha, 1998, s. 23). *Je to integrovaný znakový útvar přenášející informaci o nějakém výseku objektivní skutečnosti, bez omezení na text čistě verbální.* Didaktický text Průcha charakterizuje jako *jakýkoliv informační útvar, a to verbální, tištěný, zvukový nebo obrazový (resp. verbálně obrazový), který má didaktickou uzpůsobenost jakožto prostředek učení* (Průcha, 1998, s. 25)

Z těchto definic je patrné, že termín text můžeme používat ve dvojím významu. V užším významu textem chápeme pouze verbální textový komponent učebnice (psané slovo). Ve významu širším lze termín text aplikovat na učebnici jako celek složený z verbální a neverbální složky. (Průcha, 1998, s. 24). Z hlediska obecné stavby školní učebnice rozlišujeme nejčastěji dva základní strukturní komponenty, a to složku *textovou* a *mimotextovou*. Obě složky jsou dále strukturovány do specifických komponentů, k jejichž zkoumání využíváme tzv. *funkčně strukturální analýzu učebnic* (Průcha, 1998, s. 21). Funkcemi obou složek učebnic a jejich analýzami se budeme podrobněji zabývat v dalších kapitolách práce.

Zkoumání učebnice jakožto jednoho z druhů didaktických textů přímo vychází z teorií učení z textu. Zaměřuje se tedy na procesy osvojování verbální, obrazové a zvukové informace z písemných a jiných informačních zdrojů (Průcha, 1998, s. 25). To s sebou přináší multidisciplinární charakter a vysokou složitost moderního výzkumu učebnic. Abychom učebnice mohli posuzovat opravdu komplexně, je nutné brát v úvahu faktory psychologické, lingvistické, didaktické, sémantické, informační a mnoho dalších. (Průcha, 1998, tamtéž). Na základě odlišností v obecné stavbě i funkci materiálních textových didaktických prostředků rozlišujeme různé druhy učebnic, o nichž prof. Sýkora obecně hovoří jako o „školních knihách“ (Sýkora, 1996, s. 26). Dosud jsme termín učebnice používali v širším pojetí, ale stejně jako tomu bylo v případě termínu *výukové*

prostředí nebo *metoda*, i termín učebnice lze chápat jednak obecně, jako jakýkoliv druh tištěné knižní publikace určené primárně pro použití při vyučování (učení se), nebo v užším pojetí pouze jako tzv. učebnici základního typu (základní učebnici/školní učebnici)

„[...]která se od jiných druhů „školních knih“ liší tím, že více či méně dokonale a úplně modeluje základní etapy vyučovacího procesu, čili tradiční postup při tvorbě a nabývání vzdělání (resp. jeho relativně samostatné části). Učebnice základního typu je vlastně textovým (obecně: informačním, neboť se užívají i různé netextové složky) modelem realizace procesu tvorby a nabývání vzdělání.“ (Sýkora, 1996, s. 23).

Obecné schéma tvorby a nabývání vzdělání podle Sýkory můžeme rozdělit tyto základní fáze:

(MOTIVACE) → EXPOZICE → FIXACE (APLIKACE) → KONTROLA/HODNOCENÍ

Schéma 3: Obecné schéma tvorby a nabývání vzdělání podle Sýkory (1996, s. 23)

V základní učebnici najdeme všechny tyto fáze, ale existují i další druhy školních knih (didaktických textů), které se mohou zaměřovat pouze na jednu vybranou část a slouží tedy jako doplněk učebnice základní. Podle jejich funkce je můžeme rozdělit do různých typů:

Průcha (1998, s. 16-17) dělí školní didaktické texty na:

- | | |
|-----------------------|--|
| - učebnice | - normativní mluvnice (např. stručná mluvnice česká) |
| - cvičebnice | - slovníky |
| - slabikáře | - zpěvníky |
| - čítanky | - atlasy a mapy |
| - sborníky | - odborné tabulky |
| - didaktické příručky | - testy a testové manuály |
| - sbírky | |

Sýkora (1996, s. 26-29) rozlišuje následující druhy školních knih:

- *cvičebnice, sbírky úloh, pracovní sešity* (zaměřené na fixační fázi tvorby a nabývání vzdělání během školní výuky i domácí přípravy),
- *přehledy učiva* (které úspornou a systematickou formou reprezentují ucelený systém vědění, zejména zdůrazňují logické vztahy uvnitř daného systému, nebo vztahy k systémům souvisejícím, ale neobsahují obvykle složky motivační ani aplikační),

- *antologie, chrestomatie, čítanky* (neboli účelové soubory textů historických, politických, literárních i jiných, jejichž účelem často bývá formování estetických a morálních hodnot a ideálů),
- „*pomocné*“ *školní knihy* – atlasy, jazykové slovníky, tabulky aj.,
- *jiné knihy*. Tímto termínem Sýkora označuje ostatní typy knih, které jsou sice ve výuce využívány, ale nebyly primárně vytvořeny pro potřeby školního vyučování např. umělecká beletrie, zákony, vyhlášky, technické normy. *Jejich využití při tvorbě a nabývání vzdělání tedy předpokládá, že se studující seznámí s nadřazenými systémy vědění, z nichž jsou tyto dokumenty odvozovány [...]* (Sýkora, 1996, s. 28)

Kromě výše zmíněného rozdělení školních knih do druhů podle funkce a zaměření uvádí Sýkora i vlastní obecnou teorii učebnice, kdy učebnici charakterizuje pomocí jejího vztahu k tzv. P-logice a F-logice.

III. 2. UČEBNICE A P-LOGIKA, UČEBNICE A F-LOGIKA

Prof. Miloslav Sýkora při zkoumání obecných charakteristik učebnic vychází ze dvou základních rovin, a to ze vztahu učebnice k *souhrnu (nutných, pravděpodobných) vztahů v nějakém systému vědění o předmětu (objektu) X* tzv. P-logice. Z hlediska P-logiky tedy Sýkora popisuje vztah učebnice k nadřazenému vědnímu oboru, z něhož vychází konkrétní školní předmět, a zkoumá, které prvky tohoto systému vědění jsou v učebnicích prezentovány a jakým způsobem. Základními stavebními kameny vědění jsou dle Sýkory pojmy (popisné složky vědění) a principy (činnostní složky vědění). V učebnicích, jak tvrdí Sýkora, se často setkáváme s jednostranným zaměřením pouze na pojmové složky, které sice umožňují dobré pochopení učiva, ale nerozvíjejí jeho činné užití, resp. jeho aplikaci. Na straně druhé stojí učebnice orientované výhradně na operacionální složku systému vědění – praktické činnosti, které jsou žáky osvojovány mechanicky (napodobováním vzorů) na základě pravidel, ale bez hlubšího porozumění obecným zákonitostem předmětu. V ideálním případě by měli autoři učebnic usilovat o rovnováhu mezi oběma základními subsystémy vědění – pojmovým i operacionálním (Sýkora, 1996, s. 31).

Druhou rovinou zkoumání učebnic je dle Sýkory vztah mezi učebnicí a tzv. F-logikou tj. *teoretickými a empirickými představami o optimálních způsobech (postupech, prostředcích) tvorby a nabývání vzdělání, neboli koncepcemi vzdělávání*. (Sýkora, 1996,

s. 33) Z tohoto pohledu nás tedy bude zajímat to, jak se v učebnicích odráží obecné historické koncepte vzdělávání a vyučování. Sýkora rozlišuje z hlediska historického vývoje pět základních koncepcí:

- *koncepti dogmatického vyučování* (vznik v 9. –10. století)
- *koncepti slovně názorného vyučování* (jejímž zakladatelem je J. A. Komenský a dále je rozpracována zejména v díle německého pedagoga Herbarta), která převažuje v našem výukovém prostředí a která je založena na asociačních zákonech, podle nichž se představy vytvářené v lidské psychice na základě podnětů z okolního prostředí sdružují do vyšších celků – tzv. struktur (apercepčních struktur), na jejichž základě se vysvětluje schopnost myšlení.
- *koncepti problémového (činnostního) vyučování* J. Deweye (přelom 19. a 20.století - USA)
- *koncepti rozvíjejícího* (sociálně kooperačního) vyučování (2.pol. 20. století - SSSR)
- *koncepti programového vyučování* B.F. Skinnera na základě instrumentálního podmiňování

(Sýkora, 1996, s. 38)

Jak již bylo popsáno výše v oddílu o vývoji výukových metod, koncepte vyučování v našem prostředí navazuje z velké části na J. A. Komenského a slovně názorné vyučování, které dále během 19. století rozvíjeli rakouští a němečtí pedagogové. Sýkora shrnuje v návaznosti na tuto převládající koncepci vzdělávání hypotézy o fungování učebnic :

- a) *Vyučování lze realizovat bez použití učebnice, pokud dokážeme zajistit, aby bylo učivo v ideální formě prezentováno jinak. Tuto podmínku lze splnit, pokud bude učivo dostatečně jednoduché a pokud je bude učitel spolehlivě ovládat. (Souběžně potom vzniká potřeba jiné formy vyjádření standardního rozsahu a obsahu sociálně hodnotného „učiva“. Právě z těchto důvodů vznikly „osnovy“ jako normativ „učiva“).*
- b) *Současně je třeba omezit požadované studijní aktivity žáků (mimo školu) na obsahově jednoduché úkoly, popř. takové dodatečné aktivity žáků vůbec vyloučit, neboť nemohou být kontrolovány učitelem. Těžištěm „učení“ žáků je vázáno na přímé vyučování. Jen tehdy totiž probíhá „za ideálních podmínek“...*
- c) *Velmi brzy se ukázalo, že se učebnice může stát prostředkem standardizace sociálně hodnotného učiva, ale též instrumentem standardizace „postupu“ (realizace) živého vyučování podle metodiky formálních stupňů.*

(Sýkora, 1996, s. 41)

Z výše uvedených hypotéz je zřejmé, že ústřední roli v procesu slovně názorného vyučování hraje učitel. Hlavní funkcí učebnice je zajistit výběr učiva a stanovit základní způsob, jakým bude toto učivo během výuky prezentováno.

Obecné schéma postavení učebnice v procesu výuky nalezneme např. u J. Maňáka a V. Švece:

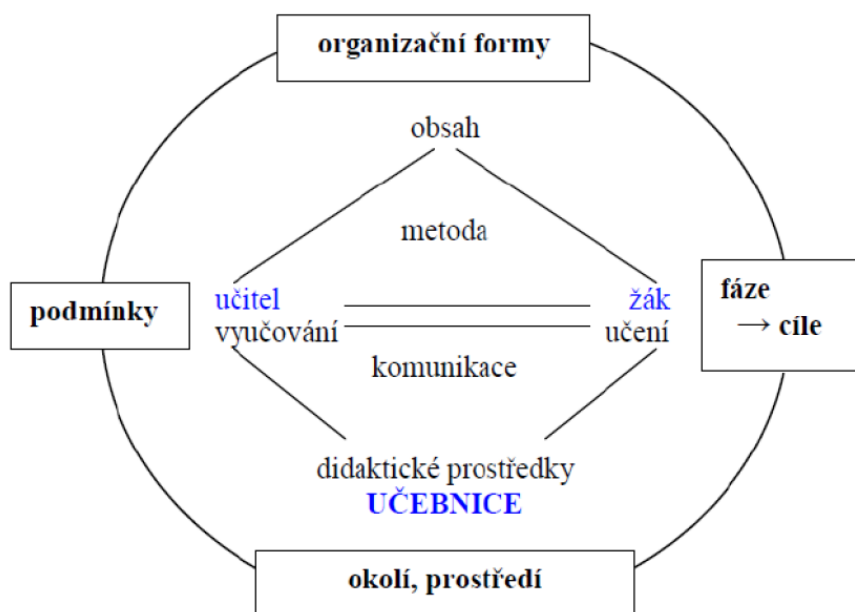


Schéma 4: Postavení učebnice v procesu výuky (Maňák, Švec, 2003)

Toto schéma ukazuje, jak důležité je učebnice zkoumat nikoliv izolovaně, ale ve vztahu k ostatním složkám procesu výuky. V diachronním zkoumání procesu výuky nám schází přímé informace o interakci mezi učitelem a žákem, musíme se tedy zaměřit na jeho ostatní součásti. Organizační formy, podmínky a prostředí výukového procesu jsme již vymezili v úvodním oddílu o vývoji školské soustavy a reformách. Metody, fáze a cíle jazykového vyučování jsme přiblížili v oddílu o vývoji metod a zbývá tedy zaměřit se na učebnice a obsah vyučování. Než ale přistoupíme k učebnicím cizích jazyků, zaměříme se podrobněji na obecné funkce učebnice v procesu výuky.

III. 3. OBECNÉ FUNKCE UČEBNIC A UČEBNICE CIZÍCH JAZYKŮ

Funkcí učebnice rozumíme *roli, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu*. (Průcha, 1998, s. 19-20) Opět existuje několik různých typologií funkcí v závislosti na vztazích učebnice k jejich uživatelům, tj. funkce učebnice z pohledu učitele nebo z pohledu žáka. Nejpodrobnější a nejčastěji zmiňovaná je klasifikace podle D. D. Zujeva (1986, s. 59-88), který rozlišuje funkce: informační, transformační, systematizační, zpevňovací, sebevzdělávací, integrační, koordinační a rozvojově-výchovnou. Použijeme-li Zujevovu klasifikaci pro popis specifických funkcí učebnic cizích jazyků můžeme konstatovat že:

Informační funkce učebnic spočívá v tom, že učebnice je *zdrojem obsahu (jazykového) vzdělávání, stanovuje rozsah a dávkování informací určených k osvojování pro žáky*. V praxi, jak dokazují mnohé výzkumy (např. Honig, 1991), se učitelé řídí v cca 90% případů při rozvrhování a výběru učiva a plánování hodin právě učebnicemi a nikoliv oficiálními kurikulárními dokumenty. Konkrétní učebnice tedy v hodinách jazyka ovlivňuje nejen výběr slovní zásoby, ale i pořadí a rozsah probíraných gramatických jevů, zaměření a množství informací o historii, kultuře a reáliích dané země. Základní učebnice a její stavba také ovlivňují výběr dalších didaktických textů, např. cvičebnic, čítanek atd.

Transformační funkce se projevuje tím, že učebnice pro žáky přijatelnou a přístupnou formou prezentuje odborné informace z určitého vědního oboru (viz. Sýkorova P-logika). V případě cizích jazyků by se jednalo o teoretické vědomosti „o jazyce“, tj. poznatků z lingvistiky, případně literární vědy, ale například i z dějin daného národa, geografie atd.

Systematizační funkce učebnice již byla částečně zmíněna v souvislosti s funkcí informační. Učivo je v učebnici rozděleno podle určitého systému s ohledem na zachování didaktických zásad. Systematizace učiva umožňuje prezentovat nejdůležitější části systému vědění od těch nejjednodušších k těm nejobtížnějším, od konkrétních k abstraktním, od toho, co je žákům blízké a známé, po zcela nové informace. Vnitřní uspořádání obsahu vzdělávání je u jazykových učebnic ovlivňováno celkovým pojetím jazyka a jeho funkce. V anglicky psané literatuře se nejčastěji setkáme s pojmem *jazykový syllabus* (např. Nunan, 1988). V českém prostředí se setkáme spíše s pojmem

struktura obsahu vyučování . V případě cizojazyčného vyučování chápe Hendrich obsah jako:

„soustavu činností a postupů, které zajišťují rozvoj komunikativních dovedností a formování světonázorových, morálních a volních vlastností žáka na základě postupného vědomého osvojování jazykových prostředků, tj. výslovnosti, slovní zásoby a gramatiky, jakož i grafické podoby jazyka, to vše ve vztahu k vybraným komunikativním situacím, jejichž řešení zároveň vyžaduje zvládnutí specifických úkolů a jazykových funkcí, jako i zeměvědných informací a dalších poznatků z oblasti techniky a umění. „ (Hendrich, 1988, s. 107).

K finální strukturaci učiva v učebnici lze na základě výše uvedené definice přistupovat hned z několika možných úhlů pohledu, podle toho, která složka obsahu je považována za nejdůležitější, a tudíž organizační. Hendrich rozlišuje dva principy vytváření obsahu (dva typy jazykových sylabů): tradiční gramatický (strukturní) princip a sématicko-funkční princip.

Zpevňovací a kontrolní funkce je shodná u učebnic všech předmětů včetně učebnic cizích jazyků neboť: *umožňuje žákům pod vedením učitele osvojovat si určité dovednosti poznatky, procvičovat je (upevňovat) a event. i kontrolovat jejich osvojení* (Průcha, 1998, s. 20). Při analýze učebnic z různých historických období lze vysledovat, jakými rozdílnými způsoby byla tato funkce učebnic realizována ve cvičeních, úlohách a testových otázkách v závislosti na tom, jak se měnily výukové metody. Zatímco u klasických metod orientovaných na psanou podobu jazyka plnil zpevňovací a kontrolní funkci hlavně překlad z mateřského jazyka do jazyka cílového, v dnešních komunikativních metodách jsou žáci vedeni k řešení problémových úkolů tak, aby cílový jazyk používali jako nástroj k dosažení praktických cílů.

Sebevzdělávací funkce učebnice se projevuje ve způsobu, jakým učebnice motivuje a vede žáky k samostatné práci. K tomu je zapotřebí, aby obsahovala kromě učiva samotného i návody a postupy k tomu, jak se učit a jak s učebnicí zacházet. V souvislosti se sebevzdělávací funkcí učebnic je často analyzován tzv. *aparát řídicí učení v učebnicích*, který je tvořen souborem verbálních a obrazových komponentů (např. předmluva pro žáky, otázky a úkoly za probranými tématy nebo lekcemi, klíč k řešení úloh, odkazy na další informační zdroje atd.) Vzhledem k povaze slovně názorného vyučování hraje učebnice také důležitou roli v kontrole mimoškolní práce žáka.

Integrační funkce poskytuje základ pro chápání a integrování nových informací z různých zdrojů do systému dosavadních znalostí a dovedností.

Koordinační funkce je chápána ve vztahu učebnice jakožto koordinačního činitele při využívání dalších didaktických prostředků (učebnici je často podřízen výběr dalších didaktických prostředků).

Rozvojově-výchovná funkce učebnice přispívá k vytváření různých rysů „harmonicky rozvinuté osobnosti“ žáků (tj. např. formování estetického vkusu aj.). V cizojazyčném vzdělávání tato funkce hraje velmi důležitou roli. Cílem cizojazyčné výuky totiž není pouze to, aby žák ovládal cizí jazyk a byl schopen v tomto jazyce efektivně komunikovat (což samo o sobě předpokládá nejen znalosti jazyka, ale i znalosti kultury a zvyklostí národa, jehož jazyk se učíme), ale také to, aby byli žáci prostřednictvím cizího jazyka vedeni *k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, rasám a kulturám a k přijetí jejich plurality* (Bílá kniha, s. 16). Znalost cizích jazyků a kultur tak velkou měrou přispívá k rozvoji sociální a interpersonální kompetence tak, jak je popsána v Národním programu rozvoje vzdělávání a v Referenčním rámci pro jazyky. V návaznosti na rozvojově-výchovnou funkci učebnic jazyků je také často zkoumána prezentace různých národů nebo sociálně znevýhodněných skupin obyvatel a jejich stereotypních charakteristik se zaměřením na potlačení vzniku etických a rasových předsudků, které by takové prezentace mohly vyvolat. Podobný výchovný cíl měly moderní živé jazyky i po první světové válce, kdy hlavním cílem bylo poučit žáky o společném evropském kulturním dědictví a sounáležitosti.

Průcha v pedagogické encyklopedii¹⁹ dělí funkce učebnice takto: *gnozeologická* (přináší nové informace, spojuje realitu s abstraktním zpracováním), *intelektuální* (rozvíjí vnímání, pozorování, myšlení, obrazotvornost, tvořivost), *komunikativnosti a sociability* (navozuje komunikaci, rozvíjí vztahy, motivuje k diskuzi), *ergonomická* (urychluje vnímání a usnadňuje pochopení učiva), *organizačně řídící* (strukturuje poznatky, řídí myšlenkové operace, umožňuje zpětnou vazbu), *estetická* (rozvíjí vizuální kulturu a estetické cítění) a *výchovná* (má podíl na harmonizaci a kultivaci osobnosti).

Jednotlivé funkce nejsou v učebnicích realizovány vždy rovnoměrně, ale jejich míra se liší např. podle toho, pro jaký věk žáků, typ školy nebo vyučovací předmět je učebnice určena. Vědecké poznání funkcí učebnic je důležitým teoretickým základem

¹⁹ (Průcha, Pedagogická encyklopedie, 2009, str. 260).

pro jejich analýzu a tvorbu, protože víme-li, jaké všechny funkce má učebnice plnit, můžeme se zaměřit na způsoby, jakými jsou tyto funkce v učebnicích realizovány, a na to, jaké strukturní komponenty učebnic jejich plnění zajišťují. To vše pomáhá autorům k tomu, aby učebnice netvořili jen podle "vlastního citu", ale např. složitost textů nebo podobu grafické složky učebnice přizpůsobili ideálu odpovídajícímu potřebám dané výukové situace.

III. 4. STRUKTURA A OBSAH ŠKOLNÍ UČEBNICE OBECNĚ

Většina koncepcí obecné stavby školní učebnice se shoduje v základním rozdělení strukturních komponentů vnitřního systému učebnice do dvou hlavních skupin na složku textovou a mimotextovou (Doleček, Řešátko, Skoupil) případně na složku výkladovou a nevýkladovou (Bednařík, 1981) nebo složku verbálních a neverbálních komponentů (Zujev, 1986). A Wahla, který prováděl rozsáhlý výzkum stavby učebnic zeměpisu (1983) rozlišuje tyto tři základní skupiny komponentů: informační (textovou a netextovou), imperativní a orientační složku učebnice. První skupina autorů rozlišuje v rámci textové složky učebnice 7 základních komponentů: 1. motivační text, 2. výkladový text, 3. regulační text, 4. ukázky a příklady, 5. cvičení, 6. otázky a 7. prostředky zpětné vazby.

Bednařík dělí *výkladovou složku* na text *výkladový*, pod který spadají texty výchozí, objasňující, popisy pokusů, dále texty základní, aplikační, shrnující text a přehledy učiva. Vedle textu výkladového rozlišuje tzv. *doplňující text*, který se člení na text úvodní, text určený k četbě a text dokumentační. Třetím druhem textů je podle Bednaříka *text vysvětlující*, pod který spadají vysvětlivky a text k obrázkům. *Nevýkladovou složku* učebnice rozčleňuje na tři základní *aparáty*: *procesuální aparát*, pod který zařazuje různé typy otázek, úkolů a návodů k jejich plnění, dále rozlišuje *orientační aparát obsahující* nadpisy, výhmaty, odkazy, grafické symboly, rejstříky a obsah a nakonec *obrazový materiál*, do něhož řadí obrazy nahrazující věcný obsah výkladových komponentů, obrazy rozvíjející věcný obsah výkladových komponentů a obrazy doplňující věcný obsah výkladových komponentů. Zujev (1986) dělí složku *verbálních komponentů* na komponenty základní, doplňkové a vysvětlující a složku

neverbálních komponentů člení na: aparát organizace osvojování, ilustrace a aparát orientace.

Zujevovu klasifikaci dále upravil i prof. Sýkora (Sýkora, 1996, s. 21), který místo komponentů verbálních a neverbálních rozděluje všechny složky učebnice na *texty výkladové* a *složky nevýkladové*. K textům výkladovým pak řadí například i slovo ke čtenáři nebo abecední seznamy a mezi složky nevýkladové zahrnuje ilustrační materiál, ale i otázky, úkoly a odpovědi.

Podobně jako tomu bylo u funkcí učebnic, ani výše popisované strukturní komponenty nejsou zastoupeny u každé učebnice vždy všechny a rovnoměrně. Bez jejich bližší analýzy nelze vyvozovat obecné závěry například pro typickou stavbu učebnic konkrétních předmětů. Nezasvěcený pozorovatel by například mohl tvrdit, že ve všech učebnicích jazyků musí nutně textová složka převažovat nad složkou mimotextovou. V dějinách výuky se však objevilo hned několik typů učebnic, kde je obrazová složka neméně důležitá, nebo dokonce převládá (např. v metodách audiovizuálních nebo SGAV). Povaha textů je v jazykových učebnicích odlišná od struktury učebnic předmětů naukových, pro něž byly navrženy výše uvedené typologie komponentů. Domníváme se, že při posuzování textových komponentů jazykových učebnic je třeba zohlednit jejich funkce vzhledem k osvojovanému jazyku. V takovém případě bychom mohli hovořit např. o textech sloužících jako zdroj cílového jazyka nebo textech metajazykových (výklady gramatických pravidel), nebo bychom mohli zohlednit hledisko funčních stylů a texty dělit na prostě sdělovací, umělecké, odborné, publicistické atd. Možných úhlů pohledů je celá řada. My se v následující kapitole ale zaměříme na obecnější pohledy na strukturu jazykových učebnic.

III. V. STRUKTURA A OBSAH UČEBNICE CIZÍHO JAZYKA - PRINCIPY VYTVÁŘENÍ OBSAHU

V předchozí kapitole o obecné stavbě učebnice jakožto materiálního didaktického prostředí jsme vyšli z nejčastěji uváděných přehledů strukturních komponentů učebnic. Tyto komponenty se samozřejmě vyskytují i u učebnic cizích jazyků a v závislosti na jejich podobě a zastoupení můžeme mezi učebnicemi jazyků rozlišovat jejich různé podtypy. Učebnici cizího jazyka lze stejně jako učebnici jakéhokoliv předmětu opět vnímat v širším nebo užším pohledu. Učebnicí v širším pohledu chápeme jakoukoliv tištěnou knižní pomůcku určenou primárně pro výuku cizího jazyka. Podle odlišného zaměření a struktury takto chápané učebnice např. rozlišujeme čítanky a chrestomatie, gramatické příručky, příručky zaměřené na výslovnost, učebnice věnované slovní zásobě, reáliím atd. Kromě takto chápaných učebnic se v hodinách cizích jazyků často setkáváme i s dalším typem textových materiálů označovaných nejčastěji jako *autentické dokumenty*. Tyto materiály se od učebnic liší tím, že nebyly primárně navrženy ani upraveny pro potřeby výuky, jedná se např. o denní tisk, články z časopisů, literární díla, letáky, jízdní řády, programy kulturních akcí, jídelní menu restaurací atd., pocházející ze země, jejíž řeč se žáci učí. Hlavní funkcí autentických dokumentů je přiblížit žákům jazyk v takové podobě, v jaké je přirozeně užíván rodilými mluvčími, a důležitá je i funkce motivační. Autentické dokumenty mohou být tištěné, ale setkáme se i s autentickými texty zvukovými – např. písně v originálním znění, pořady vysílané v radiu nebo s dokumenty audio-vizuálními: filmy, televizní zprávy, dokumentární pořady atd. Tento typ materiálů učitelé do hodin zařazují buď samostatně, nebo se s nimi setkáme i v samotných učebnicích. Ústřední roli ve výuce cizího jazyka má ale ve většině případů učebnice v užším slova smyslu – tedy učebnice základní, která jak už jsme zmiňovali v úvodu v souvislosti s pojetím prof. Sýkory, kopíruje hlavní fáze osvojování znalostí a dovedností, tj. (motivace) - expozice – fixace (aplikace) – kontrola /hodnocení (Sýkora, 1996, s. 23).

Expoziční fázi Sýkora charakterizuje jako proces, při němž se *podle zvolené nebo doporučené „gnoseologické a logické“ strategie odvozují nebo zavádějí pojmy (jiné formy obecných složek systému vědění) a principy (operační, činnostní nebo výkonové složky téhož systému vědění)*. (Sýkora, tamtéž) Podle převládajících přístupů (strategií) se v expoziční fázi setkáme s různým typem výchozích textů nebo výkladem pravidel,

prezentací nové slovní zásoby atd.²⁰ Specifikem jazykových učebnic je to, že se v nich setkáme s menším rozsahem výkladových textů v pravém slova smyslu než u učebnic tzv. naukových předmětů. Cílem jazykového vyučování není osvojení teoretických znalostí o jazyce a jeho stavbě, ale zvládnutí jazyka samotného pro potřeby komunikace, ať už písemné nebo ústní. Způsoby prezentace učiva a struktura vzdělávacího obsahu v cizojazyčné výuce je výrazně ovlivněna základním pojetím jazyka a jeho funkcí a dále hlavním účelem, za jakým se jazyk učíme. Tyto faktory se v průběhu dějin výrazně měnily a právě v námi zvoleném období konce 19. století a první poloviny století 20. se můžeme setkat s výrazným posunem od řazení učiva na základě principu strukturního (gramatického) k principu sémanticko-funkčnímu, což doložíme na ukázkách z vybraných dobových učebnic v analytické části práce.

V tradičním gramatickém přístupu (gramatickém sylabu) vychází strukturace učiva z gramatického systému jazyka. Cílem takového vyučování je osvojení si všech gramatických jevů a pravidel, k nimž je teprve následně připojena vybraná slovní zásoba. S takto řazenými učebnicemi se setkáme zejména u klasických jazyků (latiny a řečtiny), ale i u prvních učebnic jazyků moderních vycházející z metod gramaticko-překladových. Učivo je zde řazeno nejčastěji podle jednotlivých slovních druhů od podstatných jmen a sloves k neohebným slovním druhům.

Dalším typem sylabu (strukturace obsahu vyučování) je tzv. sémanticko-funkční přístup. V tomto případě je učivo organizováno do tematických celků buď podle funkcí, které dané jazykové prostředky v komunikaci zastávají, např. pozdrav, popisování událostí, vyjádřování nesouhlasu atd., nebo podle konkrétních komunikačních situací, např. nakupování, cestování, telefonování atd. Výhody i nevýhody obou typů strukturace učiva jsou zřejmé. Zatímco gramatický sylabus umožňuje přehledné a systematické řazení jazykových prostředků podle jejich obtížnosti, pravidelnosti a vzájemných vztahů, sémanticko-funkční přístup vychází přímo z potřeby každodenní komunikace a umožňuje tedy rychlejší přípravu pro komunikaci v reálných situacích. V ideálním případě by mělo být učivo strukturováno s ohledem k oběma přístupům, což vedlo k vytváření tzv. smíšených sylabů.

²⁰ Expoziční fáze je u učebnic cizích jazyků výrazně závislá na převládající metodě, kterou si daný autor zvolí. Můžeme se v nich setkat s induktivním nebo deduktivním přístupem, metodou akroamatickou nebo heuristikou, názornou nebo intuitivní, problémovou atd.

Po fázi expoziční následuje ve všech učebnicích základního typu fáze fixační nebo aplikační. Tato fáze je v základních učebnicích transformována do podoby různých typů cvičení a aktivit, jejichž cílem je upevnění nově prezentovaných jazykových jevů a nácvik jejich praktického použití v různých kontextech. U jazykových učebnic vycházejících z metod gramaticko-překladových byla fixace nového učiva zajišťována překladem nebo obměnami vzorových vět s ohledem na fungování daného jevu v rámci gramatického systému daného jazyka (např. převádění výrazů do množného čísla, odlišného času, převádění vět z aktiva do pasiva, identifikace slovesných tvarů atd.) V metodě přímé a zprostředkované bylo nové učivo fixováno nejčastěji tak, že žáci byli vedeni k tomu, aby novou slovní zásobu nebo probíranou gramatickou strukturu používali při odpovídání na učitelovy otázky, při popisech obrázků, převypravování obsahu výchozího textu učebnice nebo v samostatném mluveném nebo písemném projevu na zadané téma.

Fáze kontrolní a hodnotící je v základních učebnicích zastoupena v podobě shrnujících a kontrolních otázek, opakovacích lekcí, testů a samostatných úloh, které umožňují učiteli získat přehled o míře osvojení učiva žáky, případně umožňují žákům sebehodnotit úroveň dosažených znalostí a pomáhají jim identifikovat takové složky obsahu vzdělávání, které nebyly dostatečně osvojeny. V dobových učebnicích francouzského jazyka jsme se v souvislosti s kontrolou a hodnocením setkali nejčastěji s překladem. V případě, že jsou nástroje kontroly a hodnocení v učebnici zastoupeny v omezeném měřítku nebo zcela chybí, je na učiteli, aby je sám do výuky zařadil.

III. 6. VÝZKUM UČEBNIC A JEHO ZÁKLADNÍ TYPY

Zaměříme-li se na typologii výzkumu učebnic vycházející z koncepce učebnice jako typu didaktického textu, setkáme se s různým rozdělením výzkumu do kategorií. Sikorová (2010, s. 17) vychází z typologie E. B. Johnssena (1993) a rozděluje výzkumy učebnic na: výzkumy *orientované na proces* vzniku, schvalování, distribuce, zavádění do škol a vyřazování učebnic (process-oriented textbook research), dále na výzkumy *orientované na užívání učebnic* při výuce (use-oriented textbook research) a nakonec na výzkumy *orientované na produkt* (product-oriented textbook research) zaměřené na učebnice jako samostatný produkt a jeho analýzy.

Průchova typologie výzkumu učebnic má tři základní skupiny (1998, 40): *podle účelovosti výzkumu* dělí zkoumání učebnic na *analýzy za účelem vědecké explanace, praktických aplikací* a *za účelem normativním*. Podle *předmětu výzkumu* rozlišuje:

- 1) *Výzkum vlastností učebnic* (vlastnosti komunikační, obsahové a ergonomické)
- 2) *Výzkumy fungování učebnic* (rozdělené na výzkum fungování učebnic přímo v učení a vyučování a na zkoumání názorů a postojů uživatelů učebnic)
- 3) *Výzkumy výsledků a efektů učebnic* (založené na zkoumání změn ve vědění subjektů a na zkoumání změn v postojeových, hodnotových aj vlastnostech subjektů)
- 4) *Výzkumy zaměřené na predikci o fungování učebnic*
- 5) *Výzkumy možných modifikací parametrů učebnic směrem k optimálním parametrům*

Posledním Průchovým úhlem pohledu na dělení výzkumu je dělení podle převládající metody výzkumu na:

- metody *kvantitativní* - využívající statistické procedury ke zjištění a porovnání výskytu konkrétního parametru např. k zjišťování hustoty odborných termínů v textu učebnice, nebo k porovnávání rozsahu verbální a neverbální složky učebnice
- *strukturální* - zkoumající strukturu učebnic se zaměřením na mikrostrukturu a makrostrukturu učebnic
- *obsahové analýzy* - zaměřené na zjišťování kvalitativních parametrů - např. sémantické koherence v rámci textu nebo jednotlivých témat učebnice)
- *dotazovací*, které shromažďují názory a zkušenosti uživatelů učebnic za pomoci dotazníků, anket a rozhovorů
- *testovací*, díky nimž lze např. určit to jak učebnice ovlivňuje výsledky učení.

- *experimentální*, kdy se v učebnicích provedou řízené změny a sledují se rozdíly mezi takto změněnými učebnicemi a učebnicemi původními
- *komparativní*, které srovnávají různé učebnice na základě určitého hlediska např. v historickém výzkumu.

(Průcha, 1998, s. 40-49)

III. 6. 1. VÝZKUMY VLASTNOSTÍ UČEBNIC

Tato skupina výzkumů je v dnešní době nejčastěji zastoupena a v podstatě se kryje s Johnssenovou skupinou výzkumů orientovaných na produkt (C). Cílem těchto výzkumů je podrobně popsat tři základní skupiny vlastností učebnic, a to vlastnosti komunikační, obsahové a ergonomické. Současné výzkumy vlastností učebnic jsou koncipovány tak, aby data z nich získaná bylo možno vyjádřit v kvantitativní podobě, čímž získáme přesně měřitelné *parametry* učebnic.

První skupina parametrů je zaměřená na tzv. *komunikační parametry*. Tyto výzkumy nám přinášejí data o obtížnosti učebnic z hlediska míry obtížnosti prezentace učiva v textu (z hlediska sémantického i syntaktického), dále lze zkoumat rozsah učiva a zejména rovnoměrnost jeho dávkování v rámci lekcí učebnice, jednotlivých dílů učebnice vzhledem k časové dotaci daného předmětu, úrovni žáků, typu školy atd. K měření těchto údajů jsou již vypracované příslušné nástroje a existuje také celá řada analýz zjišťujících optimální množství a obtížnost učiva pro daný věk a úroveň žáků. Přesto se však u většiny učebnic stále setkáváme s nerovnoměrným rozložením učiva i přílišnou nebo naopak nedostatečnou obtížností učebních textů, což svědčí o tom, že v praxi jsou tyto poznatky při tvorbě učebnic autory využívány jen velmi omezeně.

Z hlediska *obsahových vlastností* lze zkoumat, *jakou povahu, strukturu, vztahy, návaznosti atd. mají vzdělávací obsahy začleněné do učebnic a co vlastně tvoří náplň těchto obsahů*. (Průcha, 1998, s. 45) Konkrétně se z hlediska obsahu na učebnicích zkoumá, jakým způsobem jsou do učebnic převáděny poznatky věd. Na jedné straně zde stojí obrovské množství informací, které má lidstvo jako celek díky rozvoji vědy a techniky k dispozici a na straně druhé omezený čas a kognitivní schopnosti žáků tyto informace vstřebat. Pro autory učebnic je nutné z celkové sumy dat daného vědního oboru vybrat jen to opravdu zásadní, a to ještě zjednodušit do té míry, aby prezentované informace mohly být žáky pochopeny. V požadavcích na moderní

vzdělání nejsou už prioritou konkrétní encyklopedické znalosti, ale schopnosti práce s informacemi. Kromě výzkumu převádění vědeckých poznatků do učebnic patří do této skupiny i analýzy *hodnotových orientací, postojů a kulturních vzorců, které učebnice prezentují svým uživatelům* nebo výzkum tzv. *persuasivních aspektů učebnic*, tj. nakolik je v učebnicích přítomen text, který žáky přímo oslovuje a působí, např. na jejich emoce (Průcha, tamtéž).

Poslední skupinou analýz vlastností učebnic jsou *výzkumy tzv. ergonomických parametřů*. Termín ergonomie pochází z kombinace dvou řeckých slov "ergon" práce a "nomoi" přírodní zákonitosti. Ergonomie je vědní obor zabývající se optimalizací lidské činnosti ve vztahu k práci a pracovnímu prostředí, nástrojům pomůckám atd. Cílem zkoumání ergonomických parametrů učebnic je tedy nalezení pravidel pro zajištění optimálních podmínek pro učení se a vyučování. Spadá sem např. výběr vhodného typu a velikosti písma, grafické rozlišení různě důležitých informací, nástroje usnadňující orientaci a rychlé vyhledávání atd. Z takto orientovaných výzkumů se záhy vyvinula samostatná vědní disciplína - didaktická typografie.

Jaké konkrétní metody se dnes uplatňují pro měření textových parametrů učebnic?

III. 6. 1. 1. MĚŘENÍ ROZSAHU

Celkový rozsah učebnice vyjádřený počtem stran se provádí prostým vyjádřením počtu stran číslicí bez toho, aby se bral v potaz formát učebnice, velikost písma nebo poměr verbální a neverbální složky. Přesto že se jedná o velmi hrubý nástroj měření, může přinést zajímavé postřehy. Například při zkoumání celé série učebnic od stejných autorů lze porovnávat počet stran jednotlivých dílů ve vztahu k časovému úseku, během kterého má být daná učebnice probraná. Nebo lze srovnávat učebnice určené pro stejnou skupinu žáků (např. jednoho konkrétního ročníku) od různých autorů mezi sebou. Z těchto údajů lze vyvodit, nakolik podrobně bude učivo v učebnici zpracováno. Průcha poukazuje na nevyrovnaný rozsah učebnic dějepisu určených pro jeden ročník i učebnic pro dva po sobě jdoucí ročníky od stejných autorů. Na základě počtu stran lze měřit i tzv. ukazatel rovnoměrnosti rozsahu učiva (M), který zavedl G. M. Donskoj (1977). Tento ukazatel získáme podílem mezi počtem stran rozsahově největšího a nejmenšího tematického celku. Hodnoty M by se měly podle Donskoje pohybovat mezi 1,5 - 2,0 což v praxi znamená, že rozsah nejvíce rozpracovaného tématu by měl

být co do počtu stran maximálně dvojnásobný rozsah oproti tématu nejméně rozpracovanému.

Plošný rozsah učebnice a poměr jednotlivých strukturních složek umožňuje zjistit procentuální zastoupení jednotlivých strukturních prvků v učebnici. Nejčastěji se tímto způsobem měří procentuální poměr verbální a obrazové složky učebnice. Tento poměr získáme tím, že nejprve změříme odděleně plochu textové a obrazové složky (v cm²) a následně vyjádříme v % v poměru k celkové ploše učebnice. Obecně je vyrovnané zastoupení verbální a obrazové složky v učebnici vnímáno kladně. Čím více je v učebnici ilustrací, fotografií, map a schémat, tím je na první pohled pro žáky atraktivnější. Záleží samozřejmě na vyučovacím předmětu, věku žáků a hlavně na charakteru neverbální složky. To, že je v učebnici velké množství neverbálních komponentů, ještě neznamena, že efektivně napomáhají k učení. Bohužel v současnosti nemáme statistické údaje o tom, jaký by měl být ideální poměr verbální a neverbální složky v učebnici pro dané předměty. O funkcích neverbální složky v učebnicích jazyka pojednáme podrobněji v analytické části práce.

Další možností měření rozsahu je *mapování verbální složky učebnic*, který je základem pro zjišťování komunikačních parametrů učebnic. Jako nejjednodušší se zde nabízí využití počítačových aplikací, které jsou dnes běžně součástí textových editorů, a to automatické vyjádření počtu znaků, slov, řádek, odstavců atd. Tyto aplikace však nedovolují rozlišovat různé typy verbální složky např. text zadání od výkladového textu. Průcha vyvinul pro měření verbální složky metodu spočívající ve srovnání celkového rozsahu verbálního textu učebnice vyjádřeného v počtu slov (M), průměrného rozsahu textu připadajícího na jednu vyučovací hodinu (H) a přírůstek (nebo snížení) rozsahu verbálního textu v učebnicích jednotlivých po sobě jdoucích ročníků školy (Z). Při svých výzkumech Průcha vycházel z hypotézy, že a) *rozsah učiva by měl být přímo úměrný věkovému stupni žáků* a b) *přírůstky rozsahu učiva v učebnicích by měly být mezi jednotlivými stupni školy rovnoměrné* (Průcha, 1998, s. 54). Průcha zjišťoval rozdíly v hodnotách H jak mezi rozdílnými předměty, tak i v rámci různých učebnic téhož předmětu, a v závěru byl nucen konstatovat, že autoři většiny učebnic nebrali při jejich vytváření faktor vyrovnanosti verbální složky vůbec v potaz. Ze zjištěných výsledků Průcha vyvodil dva základní úkoly pro budoucí výzkum učebnic a to,

" a) v oblasti tvorby učebnic je nutno přesněji regulovat rozsah textů v jednotlivých ročnících a vyučovacích předmětech, aby nedocházelo k extrémnímu zvyšování rozsahu učiva mezi po sobě následujícími ročníky a stupni školy [...]

b) v oblasti výzkumu učebnic a učení z textu: zjistit, jaký by měl být optimální rozsah učiva a optimální přírůstky učiva pro jednotlivé ročníky a předměty školy, a to ve vztahu ke kognitivní kapacitě žáků určitého věku [...] nejen z hlediska celého školního roku, ale také z hlediska průměrného dávkování učiva na 1 vyučovací hodinu."

(Průcha, 1998, s. 55)

III. 6. 1. 2. MĚŘENÍ OBTÍŽNOSTI TEXTU

Předmětem výzkumu obtížnosti textu jsou parametry ovlivňující přístupnost (pochopitelnost, srozumitelnost) učiva pro žáky. Obtížnost Průcha definuje jako *souhrn takových vlastností textu, které existují objektivně v kterémkoliv textu a v procesu učení mají vliv na percepci, chápání a zpracování textové informace učícím se subjektem*. (1998, s. 56) Základní podmínkou pro výzkum obtížnosti textů je znalost faktorů, které ovlivňují. Teoretická východiska pro takové výzkumy poskytuje zejména lingvistika a konkrétně lingvistika kvantitativní. Lingvisticko-quantitativní metody spočívají v mapování výskytů, proporcí a uspořádání měřitelných jednotek v rámci verbálního textu. Takovými jednotkami, kterým je přisuzován podíl na obtížnosti, jsou např. odborné termíny, složité větné struktury, abstraktní pojmy, nedostatečná sémantická koherence textu, ale sledují se i další jevy.

Jedním z prvních použití těchto metod bylo sestavování frekvenčních slovníků, které se poprvé objevují již koncem 19. století. Podle četnosti výskytu určitého typu slov bylo možné sledovat, jaký podíl slovní zásoby dané učebnice náleží k jádru slovní zásoby (nejčastěji používaná slova) a jaký náleží k periférii (odborné termíny, slangové výrazy, slova vyskytující se pouze v nářečích atd.). Obecně platí, že pro žáky jsou srozumitelnější texty obsahující běžně se vyskytující slova.

Kromě frekvenčních analýz lze při měření obtížnosti textu používat i kritéria lexikální (např. sledování dlouhých slov, abstraktních pojmů) nebo syntaktická (délka vět a souvětí a jejich složitost). Na základě těchto faktorů vznikla celá řada vzorců pro měření obtížnosti textů, např. :

- *Míra přístupnosti textu (RE) podle F.R. Flesche (1948)* jež vycházela ze systematicky vybraných vzorků textu učebnice o rozsahu 100 slov, v nichž se spočítal počet slabik (SL) a průměrná délka vět v počtu slov (WL) a vše se dosadilo do následujícího vzorce:
$$RE = 206,853 - 0,846 SL - 1,015WL$$

- *Pisarkova míra obtížnosti textu* se vypočítala jako
$$T = \frac{T_{(s)} + T_{(w)}}{2}$$

přičemž $T(s)$ je průměrná délka vět v počtu slov a $T(w)$ je procentuální počet obtížných výrazů, která jsou v tomto případě charakterizována délkou 4 nebo více slabik v základním tvaru. Tato metoda byla vyvinuta pro slovanské jazyky, ale domníváme se, že její použití pro ostatní jazyky nemusí přinášet jednoznačně relevantní výsledky.

- *Mistríkova míra srozumitelnosti textu* (1969) (R) se vypočítává na základě tří proměnných - V (průměrná délky vět), S (průměrné délky slov vyjádřené v počtu slabik) a I(i) (indexem opakování slov, který se vypočítal jako podíl mezi počtem všech lexikálních jednotek textu (N) a počtem všech různých lexikálních jednotek.

$$R = 50 - \frac{V \cdot S}{I(i)} \quad I(i) = \frac{N}{L}$$

Hodnoty R dosahovaly 0-50 bodů, přičemž nejjednodušší texty dosahovaly nejvyšších hodnot a texty pod hranicí srozumitelnosti se pohybovaly od 0 do 10 bodů.

Výše zmiňované postupy pro výpočet obtížnosti textu, ale vždy zohledňovaly pouze velmi málo kritérií, která se na obtížnosti podílí. Řada vědců se tedy snažila o vytvoření komplexního nástroje, který by postihoval jak kvantitativní, tak sémantické a syntaktické rysy textu. Z dostupných zahraničních metod vybral tým českých vědců vzorec K. Nestlerové (1982) z Německa, který upravil pro použití ke zkoumání českých učebnic (Průcha, 1984, s. 85,87,89) a v roce 1996 vzorec doplnil M. Pluskal. Tato *Pluskalova metoda* je zaměřena na získávání míry obtížnosti (T) zejména z výkladových textů a vypočte se jako:

$$T = T_{(s)} + T_{(p)}$$

$$T_{(s)} = 0,1 \cdot V \cdot U$$

$$T_{(p)} = 100 \cdot \frac{\sum P}{\sum N} \cdot \frac{\sum P_{(1)} + 3 \sum P_{(2)} + 2 \sum P_{(3)} + 2 \sum P_{(4)} + \sum P_{(5)}}{\sum N}$$

$T(s)$ = syntaktická obtížnost $T(p)$ = sémantická obtížnost V = průměrná délka vět U = průměrná délka větných úseků N = počet všech slov P = počet pojmů $P(1)$ = běžné pojmy $P(2)$ = odborné pojmy $P(3)$ = faktografické pojmy $P(4)$ = číselné údaje $P(5)$ = opakované pojmy.

Takto získaná míra T dosahuje hodnot mezi 1 a 100, přičemž čím nižší T, tím je text jednodušší.

Je otázkou nakolik je možné tuto metodu využívat pro učebnice cizích jazyků, které obsahují relativně málo čistého výkladového textu. Bylo by zajímavé se pokusit o sestavení podobného vzorce, který by např. na místo výskytu odborných termínů bral v potaz výskyt slov, která jsou pro žáky nová, čímž by bylo možné vysledovat zatížení textu učebnice neznámou slovní zásobou, nebo míru cyklického opakování slovní zásoby na různých úrovních výuky.

III. 6. 2. METODY ZKOUMÁNÍ OBSAHU UČEBNIC

Vzdělávací obsahy se v učebnicích zkoumají zejména s ohledem na makro nebo mikrostrukturu učebnice. U mikroanalýz se *identifikují strukturní elementy obsahu a jejich vztahy v určitých úsecích textu učebnice*. (Průcha, 1998, s. 74) Makroanalýzy zkoumají celkové vlastnosti obsahu a jeho efektu na uživatele (např. výchovný vliv na formování postojů žáků).

Nejčastěji zkoumaným jevem z pohledu mikroanalýz je sledování sémantické koherence textu, kterou rozumíme *obsahovou soudržnost textu, spojitost jeho komponentů, aby lineárně řazené výpovědi byly spojeny vzájemnými vztahy*. (J. Hrbáček, 1994) V praxi tyto výzkumy mapovaly opakování určitých slov v textu nebo jejich synonym. Skorochoďko (1974) použil tyto analýzy k mapování tzv. sémantických sítí textu, ze kterých pak vyšly po úpravách tři koeficienty používané v komplexních českých analýzách vlastností učebnic. Jsou to: *koeficient sémantické koherence, koeficient sémantické distantnosti (délka sém. vazeb v textu) a koeficient sémantické explanace (stupeň vysvětlení nových informací v textu)*.

Makroanalýzy obsahu učebnic se zabývají nejčastěji členěním obsahu na tematické celky, kapitoly, lekce atd. Dále člení obsah na různé druhy textu, např. text výkladový, řídicí učení, text poskytující orientaci atd. Míru "vysvětlení" učiva v učebnici je pak možné stanovit na základě vzorců spojujících proměnné z obou druhů analýz učebnic.

Odlišným typem výzkumu obsahu je *analýza věcného a ideového obsahu učebnice*. Pokud takové výzkumy aplikujeme na učebnice cizích jazyků, zkoumali bychom z hlediska věcného obsahu jakou slovní zásobu, gramatické jevy, konverzační témata a reálie učebnice prezentuje, v jakém pořadí a vztazích. V učebnicích různých jazyků lze vysledovat určité "stereotypy" prezentace učiva, např. členy jsou často spojeny

s tématem jídla a nakupování, přivlastňovací zájmena s tématem rodiny, ale třeba i prezentace stereotypů spojených s kulturními odlišnostmi mezi národy.

III. 6. 2. 1. ANALÝZY FUNGOVÁNÍ UČEBNIC

Výzkumy zabývající se fungováním učebnic jsou orientovány do dvou základních směrů na a) fungování učebnic z pohledu učitelů a b) na využívání učebnic žáky. Z hlediska kvantitativního jsou častější výzkumy zaměřené na učitele. U nás se zabývá fungováním učebnic např. PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D. z Ostravské univerzity v Ostravě, která v rámci projektu GAČR Užívání učebnic na 2. stupni základních škol realizovala v letech 2008-2010 výzkum zaměřený na obě skupiny uživatelů učebnic. Sikorová komplexně vymezila pojem *role učebnice*, který chápe jako pojem obsahově širší než *funkce učebnice*, zejména z toho důvodu, že funkce učebnice jsou v zásadě vztahovány pouze k užívání učebnice z pohledu žáka. Role učebnice podle Sikorové:

„vyjadřuje očekávané způsoby fungování učebnice ve výuce a v návaznosti na to typické charakteristiky, které má učebnice mít. Tyto rysy se ovšem mohou projevovat jedinečným stylem. V rámci určité koncepce výuky/ paradigmatu je role učebnice relativně stálá, při změně se mění i role učebnice.“ (Sikorová, 2010, s. 35)

Vzhledem k různým aspektům role učebnice Sikorová uvádí i pět základních hledisek, z nichž se k jejímu zkoumání přistupuje:

- 1) Výzkum účelů užívání učebnic
- 2) Výzkum míry závislosti učitele na učebnici
- 3) Výzkum typů činností žáků s učebnicí
- 4) Výzkum role učebnice v socializaci žáků
- 5) Výzkum vlivu učebnice, její autority a prestiže

Hlavními metodami výzkumu fungování učebnic jsou pozorování způsobů používání učebnic přímo při vyučování jak ze strany žáků, tak z pozice učitele, dotazníková šetření, rozhovory a testovací metody.

III. 6. 2. 2. DIDAKTICKÁ VYBAVENOST UČEBNIC

Didaktická vybavenost učebnice vyjadřuje míru její celkové uzpůsobenosti k tomu plnit roli edukačního média. Podle Průchy to není statická vlastnost, ale je to měřítko předurčující efektivnost učebnice v procesu edukace. (Průcha, 1998, s. 94) Posuzování didaktické vybavenosti učebnice je založeno na analýze 36 odlišných komponentů, které v systému edukace mají rozdílné funkce. Celkový přehled typů těchto komponentů Průcha vyjadřuje následujícím schématem:

(Průcha, 1998)

Nejprve se zkoumá, zda jsou jednotlivé komponenty v učebnici vůbec obsaženy, a pak se na jejich základě vypočítávají různé koeficienty:

E I - koeficient využití aparátu prezentace učiva

E II - koeficient využití aparátu řízení učení

E III - koeficient využití aparátu orientačního

E v - koeficient využití verbálních komponentů

E o - koeficient obrazových komponentů

Všechny výše uvedené koeficienty se počítají na základě procentuálního podílu počtu skutečně využitých komponentů z počtu komponentů možných podle následujícího vzorce:

$$E(X) = \frac{\text{počet využitých komponentů daného typu}}{\text{počet možných komponentů daného typu}} \cdot 100$$

Z těchto dílčích komponentů se pak vyvozuje celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice E, který je vyjádřen v %. E stanovíme jako podíl realizovaných komponentů z počtu všech možných (36). Čím vyšší je procentuální hodnota E, tím je učebnice lépe didakticky vybavena.

Seznam všech posuzovaných komponentů dle Průchy uvádíme zde:

I. APARÁT PREZENTACE UČIVA

A) **verbální komponenty:**

- výkladový text prostý
- výkladový text zpřehledněný (schémata, tabulkami atd.)
- shrnutí učiva k celému ročníku
- shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
- shrnutí učiva k předchozímu ročníku
- doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky atd.)
- poznámky a vysvětlivky

- podtexty s vyobrazením
- slovníčky pojmů, cizích slov aj (s vysvětlením)

B) obrazové komponenty

- umělecká ilustrace
- nauková ilustrace (schematické kresby, modely)
- fotografie
- mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
- obrazová prezentace barevná (použití alespoň jedné barvy odlišné od barvy textu)

II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

C) verbální komponenty

- předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
- návod pro práci s učebnicí (pro žáky nebo/a učitele)
- stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky atd. před celkovým učivem ročníku)
- stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky atd. před nebo v průběhu lekcí, témat)
- odlišení úrovní učiva (základní, rozšiřující / povinné, nepovinné)
- otázky a úkoly za témata, lekcemi
- otázky a úkoly k celému celému ročníku (opakování)
- otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
- instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)
- náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)
- explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
- prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy atd.)
- výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, odpovědi na otázky)
- odkazy na jiné zdroje informací

D) obrazové komponenty

- grafické symboly vyznačující určité části textu
- užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
- užití zvláštního písma pro určité části verbálního textu
- využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky, mapy atd.

III. APARÁT ORIENTAČNÍ

E) verbální komponenty

- obsah učebnice
- členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.
- marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.
- rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Toto řešení seznamu komponentů je navrženo univerzálně pro použití u všech typů základních učebnic všech předmětů bez toho, aniž by byly zohledňovány charakteristické vlastnosti učebnic rozdílných předmětů. Chybí v něm tedy zcela možnost posoudit takové složky, které jsou pro dnešní učebnice cizích jazyků samozřejmostí, jako jsou např. doprovodné zvukové nahrávky, videonahrávky, interaktivní aplikace na CD atd. Průchova metoda měření didaktické vybavenosti je primárně navržena pro hodnocení současných učebnic, kdy lze její výsledky konfrontovat s přímým pozorováním a hodnocením fungování učebnic během výuky. Při diachronním výzkumu učebnic jsme vyšli z Průchova přístupu k hodnocení základních komponentů, který jsme upravili s ohledem na technické možnosti doby, ze které námi posuzované dobové učebnice pocházejí a dále jsme museli při analýzách zohlednit i podmínky, ve kterých tyto učebnice vznikaly. Vzhledem k tomu, že nám chybí možnost posoudit fungování učebnic přímo ve výuce, rozhodli jsme se tyto informace částečně doplnit přiblížením širšího socio-kulturního kontextu doby, a to s ohledem na platné kurikulární dokumenty, specifika výukové prostředí, pro něž byly navrženy a s přihlédnutím k převládající výukové metodě, z níž vycházejí.

IV. DOBOVÉ UČEBNICE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA – ANALYTICKÁ ČÁST

IV. 1. PŘEDSTAVENÍ KORPUSU A METODOLOGIE VÝBĚRU ZKOUMANÉHO VZORKU

V následující části oddílu o učebnicích představujeme korpus dobových učebnic francouzského jazyka, které byly v našem výukovém prostředí vydávány a používány od roku 1847, kdy vychází první česky (a německy) psaná učebnice francouzského jazyka Jacinty Duchesne, až do roku 1948, kdy byla pozice francouzského jazyka v českém výukovém prostředí oslabena vlivem politických změn, které přinesl komunistický režim a proruská orientace československého školství. Náš korpus zcela určitě nepředstavuje kompletní přehled všech učebnic francouzského jazyka, které byly v tomto období publikovány. Mnoho učebnic se vzhledem k časovému odstupu nedochovalo, o existenci dalších víme ze sekundární literatury, ale nepodařilo se nám je dosud fyzicky dohledat. Přesto se domníváme, že je náš korpus dostatečně reprezentativní na to, aby v něm bylo možné dohledat všechny základní typy učebnic.

Celkem jsme analyzovali 36 učebnic, gramatik, čítanek, chrestomatií a dalších typů učebnic, včetně učebnic pro samouky a malé děti. Většinu titulů jsme dohledali na základě zmínek o autorech těchto učebnic ve člancích a monografiích profesora J. O. Hrušky a dále na základě rešerše v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze, ve fondech Národní knihovny v Praze a Státní vědecké knihovny v Plzni. Vzhledem ke stáří a historické hodnotě učebnic a přísným pravidlům manipulace s těmito publikacemi jsme během sběru potřebných materiálů přistoupili k pořízení detailní fotodokumentace ke každé z analyzovaných učebnic, která obsahuje zejména obsahy a rejstříky, několik vybraných lekcí, gramatické souhrny, slovníky a případně, kde to rozsah učebnice dovozoval, učebnici kompletní.

Rozsah posuzovaného korpusu učebnic je důvodem, proč se zaměřujeme pouze na obecnější charakteristiky zkoumaných učebnic. U každé učebnice uvádíme informace získané při jejím rozboru v jednoduché tabulce a zároveň v kratším souvislém textu, který nám umožní upozornit na zvláštnosti dané učebnice, případně připojit podrobnější komentář k jednotlivým sledovaným jevům. U každé z učebnic uvádíme nejprve rok vydání, dostupné informace o autorech a celkový počet stran. Dále si všímáme předmluv a metodických komentářů autorů, jsou-li k dispozici, a učebnici zařazujeme k dané výukové metodě. Následuje popis obecné stavby celé učebnice, popis struktury lekce

nebo jiné dílčí didaktické jednotky a komentář ke vztahu cílového jazyka k jazyku mateřskému (uvádíme, jaké části textu učebnice jsou ve francouzštině a jaké v českém jazyce). V závěru tabulky si všímáme orientačního aparátu učebnice (rejstřík, značení kapitol atd.) a slovníků.

Při analýze učebnic jsme postupovali nejprve chronologicky, tedy na základě roku vydání jednotlivých publikací. Tento chronologický seznam jsme dále rozdělili do několika typů s ohledem na uživatele učebnic a jejich funkce ve výukovém procesu tak, aby bylo možné srovnat publikace s podobnými vlastnostmi vydávané v přibližně stejné době. Zde je třeba poznamenat, že se nám ne vždy podařilo dohledat první vydání dané učebnice, proto v citacích uvádíme i informaci o počtu, respektive pořadí vydání, jsou-li k dispozici. Úvodní skupinu tvoří první učebnice francouzského jazyka určené žákům škol s českým vyučovacím jazykem, nebo s výukou částečně v češtině a v němčině. Následující skupinu tvoří školní učebnice (základního typu) vydávané po roce 1880, mezi nimiž ještě můžeme rozlišit učebnice pro školy měšťanské a učebnice pro školy střední (gymnázia, reálná gymnázia a reálky). Mezi školní učebnice řadíme publikace, jejichž vnitřní stavba obsahuje prvky odpovídající základním fázím procesu výuky podle prof. Sýkory tj. složku expoziční, v níž je prezentováno nové učivo, složku aplikační (fixační) věnovanou nácviku nového učiva a rozvoji potřebných řečových dovedností a nakonec složku umožňující kontrolu a hodnocení míry osvojení probíraného učiva.

Poslední skupinu učebnic tvoří doplňkové příručky různých typů (čítanky, chrestomatie, gramatiky, konverzační příručky atd) určené nejen pro školní výuku ale i pro soukromé jazykové školy, samouky, malé děti a uvádíme zde také příklad jedné učebnice vysokoškolské. V závěru hodnotíme výsledky analýz dobových učebnic ve vztahu k faktorům, které utvářely finální podobu výuky francouzského jazyka v českém výukovém prostředí.

IV. 2. PRVNÍ UČEBNICE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA PRO ŠKOLY S ČESKÝM VYUČOVACÍM JAZYKEM

Mezi první učebnice francouzštiny navržené pro potřeby českých žáků zde zařazujeme publikace čtyř autorů Jacinty Duchesne, Emanuela Kregcze, Jindřicha Waltera z Waldheimu a Viléma Gablera. Učebnice autorů Duchesne, Waltera a Gablera mají společné výukové prostředí, pro něž byly primárně určeny, a to prostředí dívčích škol, které byly nejčastěji církevní nebo soukromé. V těchto učebnicích se setkáme se specifickým obsahem, který odpovídá vzdělávacím a výchovným cílům tohoto typu školy, který měl připravit své absolventky nejen na roli matky a vychovatelky dětí, ale také na vedení domácnosti. Kromě těchto praktických cílů se dívky vzdělávaly v literatuře, historii a dalších předmětech, které jim umožňovaly získat potřebné všeobecné znalosti, mezi něž patřila i znalost cizích jazyků. Francouzský jazyk patřil mezi nezbytné základy vzdělání dívek z výše sociálně postavených rodin a důležitost francouzského jazyka v tomto případě dokládá i počet týdenních hodin věnovaných francouzštině v průběhu celého studia, který zejména na prvních dívčích školách se smíšenou výukou v češtině a němčině převyšoval počet hodin češtiny.

Učebnice E. Kregcze jsou prvními českými učebnicemi pro reálky a reálná gymnázia. Tento druh středních škol jsme zmiňovali v úvodním oddílu v souvislosti se snahou o sblížení klasického a technicky orientovaného studia. Není náhodou, že se první česky psané učebnice francouzštiny objevují právě mezi 40. a 70. léty 19. století. V této době probíhaly rozsáhlé reformy školského systému (Exner-Bonitz), které omezily vliv církve na školy, a vliv měl jistě již zmiňovaný zákon *O rovnoprávnosti jazykové na školách obecních a středních* z roku 1866. V 50. letech 19. století se francouzský jazyk také začíná vyučovat na Karlově univerzitě. Vědeckým základem pro nejstarší učebnice byla zejména historicko-srovnávací jazykověda, která vycházela ze systematického porovnávání moderních jazyků s jazyky klasickými (zejména latinou) s cílem objasnit jejich vývoj. V učebnicích pak tento přístup nacházíme v podobě systematického srovnávání jazyka cílového (francouzštiny) s jazykem mateřským (češtinou nebo/a němčinou).

Duchesne, Jacinta. *Snadné nawedení ku francouzské řeči pro českoslowenskou mládež*. Praha: Karel Vetterle, 1847.

Snadné nawedení ku francouzské řeči pro českoslowenskou mládež je dle Hrušky (Věstník českých profesorů, 1911, s. 233/17) naše první česky psaná učebnice francouzštiny určená primárně pro výuku dívek v soukromé dívčí škole. Učebnici vydala v roce 1847 Jacinta Duchesne - Černá, původem z Francie, aprobovaná učitelka francouzštiny a ředitelka soukromé dívčí školy, jež byla založena 2. 6. 1846 v Praze ve Vodičkově ulici č. 711. *Snadné nawedení* (95 stran) je stručnější a jednodušší obdobou německo-francouzské Meidingerovy *Praktické francouzské gramatiky* ²¹ (664 stran viz. Obr příloha 1.), v níž se jako u jedné z prvních systematických gramatik řazených podle slovních druhů, setkáváme nejen s kapitolou o výslovnosti, ale také s doprovodnými cvičeními ke každému z prezentovaných gramatických jevů a souborem krátkých francouzských textů určených k četbě a překladu. Meidingerova gramatika, ač je nazývána gramatikou, odpovídá svoji stavbou základní učebnici v užším slova smyslu, zohledňující všechny základní fáze nabývání vzdělání.

Učebnice J. Duchesne (viz. Obr. příloha 2 a 3) se z hlediska metodického řadí ke gramaticko-překladové metodě, založené na systematickém srovnávání cílového jazyka s jazykem mateřským. Je zde ještě částečně patrné uspořádání podle jednotlivých slovních druhů typické pro první gramatiky živých jazyků, které vycházely z učebnic latiny. Stejně jako Meidinger i Duchesne nejprve prezentuje izolovaná slova, podle jejich náležitosti ke slovním druhům a poté jednoduché věty opatřené překladem do němčiny a češtiny. Po úvodní kapitole o výslovnosti, přehledu deklinací a konjugací doplněných krátkými překladovými cvičeními následují „konverzační fráze“.

V úvodu své učebnice se autorka vyjadřuje odmítavě k metodám, jež systematicky vypouštějí použití mateřského jazyka a vedou k mechanickému paměťovému učení bez porozumění:

„Kdo chce dobře, příjemně a s prospěchem učit, neznámé věci na známé upínati musí. Onen barbarský z nerozumu pocházející způsob, jenž materčinu tupě haní i trestem utlačuje, aby se prý w cizé řeči prospělo, sám se klame a tepá. Proč? Mládež se porownáwati neučí, následovně také nemyslí, na duchu tupne, protože nejlepšího prostředku zbawena jsouc, cizé řeči beze všeho základu se učí, a tak w ničem žádné jistoty nemajíc, bez rozumu papouškuje.“

(Duchesne, 1847, úvod)

²¹ Meidinger, Johann, Valentin (1830): *Practische Französische Grammatik*. Vídeň: C. Haas.

Z této citace je zřejmý i jeden z cílů výuky francouzského jazyka, a to rozvoj myšlení, jež má být umožněno právě soustavným srovnáváním cílového jazyka s jazykem mateřským. Autorka knihu, kterou označila podtitulem „*sbírka k mluvení potřebných slow we francouzské, německé, československé řeči sestavenou, jakož i přiměřené trejazyčné rozmluwy obsahujíc*“ sice věnuje v názvu československé mládeži, ale zároveň staví německý překlad před český, což považujeme za nepřímý doklad toho, že v době vydání ještě bylo zcela běžné, že se na školách na území Čech vyučovalo v němčině nebo smíšeným způsobem, tj. německo-česky.

Učebnice je formátem o něco menší než A5, obsahuje 95 stran. Po úvodu následuje krátká kapitola o výslovnosti a dále tři oddělení sestávající ze seznamů slov řazených podle slovních druhů a opatřených překladem do němčiny a češtiny. Po těchto přehledech následuje část nazvaná *Malé rozmluwy (Petits dialogues)* a v závěru učebnice jsou uvedeny dva krátké francouzské texty: *Neohrozenost dítěte (Intrépidité d'un enfant)* a bajka *L'Escargot et la Chenille* již bez překladu do českého a německého jazyka. Učebnici uzavírá soupis chyb *Omylowé*.

Učebnice není členěna do lekcí ani dalších menších didaktických jednotek, ale v rámci úvodních tří oddělení je zachován postup od prezentace izolovaných slov k souslovím a krátkým větám, vždy opatřených překladem. Úvodní kapitola *Wyslowowání písmen* (2 strany) je věnovaná výslovnosti a obsahuje šest dílčích částí věnovaných: 1) vyslovování základních samohlásek (a,e,è,é,ê,ë,i,o,u,y), 2) vyslovování samohláskových skupin: ai, au, eau, ei, eu, oeu, ou, 3) výslovnosti nosovek ve skupinách: an, en, in, ain, ein, om, on, un, 4) výslovnosti polosouhlásek : ien, oi, oin, ai, y, 5) výslovnosti souhlásek a souhláskových skupin, 6) výslovnosti finálních souhlásek (*Němé zwučky na konci*). V kapitole jsou jednotlivé francouzské hlásky přirovnávány k podobným hláskám v češtině nebo němčině, kde přirovnání není možné, není uvedeno nic, pouze dvě nebo tři příkladová francouzská slova. V poznámce pod kapitolou o výslovnosti je uvedeno, že nejlépe se výslovnosti žáci mohou naučit od rodilých mluvčích a začátečníci častým hlasitým čtením slov uvedených v učebnici. Po kapitole o výslovnosti následují čtyři krátké texty – modlitby ve francouzštině a češtině určené patrně k nácviku výslovnosti a prvnímu kontaktu s cizím jazykem. Přibližná výslovnost je ve francouzském textu vytištěna mezi řádky původního textu menším písmem.

Obsah učebnice je následující:

Před oddělením I. Jsou uvedeny vzory skloňování podstatných jmen ve čtyřech pádech v singuláru i plurálu (*le père, la mère, l'oncle*) se členem určitým i neurčitým.

Oddělení I:

1. *le, la, l' - ten, ta, to* : seznam podstatných jmen se členem určitým
2. *un, une - jeden, jedna, jakýsi, jakási*: seznam podstatných jmen se členem neurčitým
3. *mon, ma mes, ton, ta tes - můj má mé moji, tvůj, tvá, tvé tvoji* : seznam podstatných jmen s přivlastňovacím zájmenem nesamostatným
4. *ce, cette, ces - tento, tato, tito, tyto*: seznam podstatných jmen se zájmenem ukazovacím nesamostatným
5. *notre, votre, nos, vos*
6. mužský a ženský rod izolovaných přídavných jmen, poté v kombinaci se jménem podstatným a determinantem
7. číslovky základní 1-1 000 000
8. Číslovky řadové
9. Další výrazy množství
10. *Quelle heure est-il?, Quel age avez vous?, Qu'avez vous là dans ce panier?* – otázky a odpovědi

Shrnutí: *pronoms, náměstky*

Oddělení II. *Substantifs plus usités - Nejpotřebnější názvy* obsahuje vybraná podstatná jména řazená do tématických skupin izolovaných slov: *o domě, nábytek, kuchyňské nářadí, o konírně, o městě, o řemeslnictvu, o jídlech, nápoje, stolní věci (příbor, nádobí atd.), o čase, o člověku, zvířata, wenkow, o cestování, náboženství a služba boží, důstojnostě (šlechtické a další tituly), nejpotřebnější přídavná slova, předložky, příslovky, spojky, citovky*

Oddělení III. *Le verbe - Sloweso*

Pomocné sloweso avoir (present - nyníjší čas, négatif - záporně, interrogatif - tázavě, tázavě a záporně) V rámci oddělení III. jsou konjugace sloves prezentované vždy v krátkých větách (podmět - sloveso - předmět) pro všechny osoby. U každého slovesa jsou uvedeny tyto časy:²² *present (nynější čas), polominulý čas* (chybí francouzské označení) = *imparfait*, *défini (minulý čas)*= *passé simple*, *passé indéfini (minulý neurčitý)* = *passé composé*, *futur (budoucí čas)* = *futur simple*, *conditionnel (výminkový čas)*= *conditionnel présent*, *conditionnel (výminkový způsob)* = *conditionnel passé 1ère forme*.

²² Kurzivou je zde uvedena původní terminologie, tak jak je v učebnici. Při analýze dobových učebnic je velice zajímavé sledovat i vývoj používané terminologie a způsoby, jakým se čeští autoři terminologicky vyrovnávali s neexistencí některých jevů v češtině nebo systematickými rozdíly mezi oběma jazyky.

Po každém z časů následuje krátké překladové cvičení z češtiny (a němčiny) do francouzštiny. Stejný systém je použit i následujících sloves:

être, parler, aimer, pleurer, chanter, siffler, danser, sauter, tomber, demander, travailler, calculer, tailler, tricoter, broder, acheter, preter, prier, payer, aller, finir, bâtir, venir, courir, sentir, recevoir, devoir, savoir, vouloir, pouvoir, voir, vendre, rendre, attendre, entendre, boire, rire, dire, faire, écrire, apprendre/prendre, coudre, lire, connaître, croire, se coucher, se lever, se porter, se souvenir

V závěru oddílu III. jsou uvedeny další skupiny sloves (už pouze v infinitivu) v tematických skupinách: *pro pokrm a nápoj, kdy se jde spát, kdy se strojíme, činění obyčejné člověka (wzdychati, kýchat, zívat, kašlati, odpustiti, chrániti, žehnati atd.), kupování, činové pochybu (slovesa pohybu), ruční práce, duševní ukony*. Část učebnice nazvaná *Malé rozmluvy* obsahuje výběr krátkých „minidialogů“, nejprve pouze číslovaných 1-13 bez zjevné tematické spojitosti, další dialogy jsou označeny tématy : *ženské práce, jídlo a nápoj, otázky a odpovědi, čas, lístek zwací, odpověď na pozvání lístek, díkůčinění, powolení žádosti, kwitace (dopisy)*²³.

Za třetím oddílem následují souvislé francouzské texty *Neohrozenost dítěte* - krátký příběh malého chlapce Jacqua Ferronniera, který v roce 1709 ubránil svoji mladší sestru před vlkem. Text je v učebnici uveden již pouze ve francouzštině, pod textem je francouzsko-německo-český slovníček, řazený dle pořadí neznámých slov v textu. Druhý text má formu veršované bajky *L'Escargot et la Chenille* a je opět opatřen slovníčkem.

²³ Z názvů je patrné, že zde autorka řadí mezi "rozmluvy" i ukázky korespondence a nerozlišuje tedy mezi psaným a mluveným jazykem.

rok vydání	1847
celý název učebnice	<i>Snadné nawedení ku francouské řeči pro československou mládež.</i> <i>Zvláštní sbírku k mluvení potřebných slow we francouské, německé, českoslowenské řeči sestawenou, jakož i přiměřené trejazyčné rozmľuwy obsahujíc vydala Jacinta Duchesne rozená z Francie, wdowa po c. k. úřadníku Černém, zkoušená učitelka francouzské řeči, ředitelka ústawu pro wychowání děwčat w Praze.</i>
autor/autoři	Duchesne, Jacinta
počet stran	95
předmluva/metodický komentář	ano, patrný vliv Meidingerovy gramatiky – metoda gramaticko-překladová
obecná stavba učebnice	3 oddělení, malé rozmľuwy, 2 souvislé texty
obecná stavba lekce	učebnice není řazena do lekcí, pouze do číslovaných kapitol s nepravidelnou vnitřní stavbou
orientační aparát	chybí – pouze kusé nadpisy u jednotlivých oddělení, ne vždy je explicitně řečeno, čemu je dané oddělení věnováno
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace ani žádný další obrazový materiál
slovník	Není – pouze u dvou textů v závěru učebnice dílčí slovníčky francouzsko-německo-české, řazené podle toho, jak se neznámá slova v textu objevují.

Kregcz, Emanuel. *Elementární mľuvnice jazyka francouzského*. Praha: I. L. Kober, 1863.

Elementární mľuvnice je určena začátečníkům, žákům českých reálek pro první dva roky studia. Učebnice již není řazena podle vzoru latinských gramatik dle slovních druhů od členu a podstatného jména, ale po stručném úvodu věnovanému výslovnosti a časování slovesa jsou následují kapitoly (lekce) věnované nejprve slovesným časům pravidelných sloves a pak teprve dalším slovním druhům. Z učebnice je patrné zaměření právě na sloveso a slovesné kategorie. Obsah je rozdělen do třech „hlav“. První hlava se zaměřuje na pravidelné gramatické jevy, zejména na časování pravidelných sloves. Hlava druhá je věnována nepravidelných slovesům a hlava třetí obsahuje výjimky, kapitolu o adjektivech a adverbiech, dále kapitoly o zájmenech, užití infinitivu a všeobecná pravidla francouzského slovosledu. Každý z oddílů obsahuje část výkladovou, kde je česky psané pravidlo a příkladové výrazy nebo věty ve francouzštině nebo alespoň přehled např. časování slovesa. Většina příkladových vět je opatřena českým překladem. Následuje vždy „version“ – skupina francouzských vět, nebo krátký souvislý text ve francouzštině určený k překladu do češtiny a „thème“ – skupina českých vět určených k překladu do francouzštiny.

Autor v předmluvě poukazuje na důležitost francouzského jazyka, literatury a kultury. Svoji mluvnicki řadí k těm, jež využívají metodu *na základě mateřské řeči české*, tj. metodu založenou na systematickém srovnávání obou jazyků. Zajímavostí je, že Emanuel Kregcz byl nejen učitelem francouzského jazyka na reálce v Táboře, ale je autorem koncepce reálného gymnázia, tj. kompromisního typu všeobecné střední školy na rozhraní mezi klasickým gymnáziem a reálkou.

Celková stavba učebnice:

Hlava první: (str. 1-118) :

- | | |
|--|--|
| - <i>Výslovnost a pravidelné časování</i> | - <i>Comparaison des ajectifs et des adverbs</i> |
| - <i>Přítomný čas určitého způsobu první konjugace</i> | - <i>Adjectif démonstratif et pronom démonstratif</i> |
| - <i>Rozkazující způsob</i> | - <i>Třetí vzor časování</i> |
| - <i>Minulost</i> | - <i>Adjectifs possessifs</i> |
| - <i>Passé défini a passé indéfini</i> | - <i>Zájmeno osobné</i> |
| - <i>Budoucí čas</i> | - <i>Pronom interrogatif</i> |
| - <i>Conditionnel présent</i> | - <i>Zájmeno vztažné</i> |
| - <i>Gérondif</i> | - <i>Výslovnost souhlásek v dosloví</i> |
| - <i>Futur passé</i> | - <i>Čtvrtá konjugace</i> |
| - <i>Subjonctif</i> | - <i>Časoslova zpětná (=zvrtná slovesa)</i> |
| - <i>Infinitif</i> | - <i>Časoslova neosobná (=neosobní slovesné vazby)</i> |
| - <i>Druhý vzor časování</i> | - <i>Časoslova pomocná</i> |
| - <i>Číslovky základné</i> | |

Hlava druhá: (str. 119-162)

- *Časoslova nepravidelná prvního vzoru (= nepravidelná slovesa: aller, envoyer)*
- *Časoslova neravidelná druhého vzoru (dormir, mentir, partir, sortir, sentir, servir, se repentir...)*
- *Časoslova nepravidelná třetího vzoru (battre, rompre, moudre, vaincre, rire, lire...)*
- *Časoslova nepravidelná čtvrtého vzoru (valoir, pouvoir, savoir, falloir, voir...)*

Hlava třetí: (str. 163-220)

- *Zvláštní dodatky*
- *Adjectiva a adverbia*
- *Article défini, indéfini a partitif*
- *Zájmena, prépositions et conjonctions*
- *Infinitif bez předložek*
- *Všeobecná pravidla o slovosledu*
- *Významy ku překladům potřebné (slovník)*

Učebnice je rozdělena do 94 dílčích částí (lekci), které odpovídají jednotlivým výukovým hodinám. Po cca pěti lekcích je vždy zařazeno opakování a shrnutí předchozího učiva. Od strany 192 do konce učebnice (s. 220) jsou uvedena vybraná

slovíčka potřebná k překladovým cvičením z francouzštiny do češtiny (od lekce 26.) řazená podle pořadí v překládaných větách.

Každá z lekcí je uvedena pravidlem v češtině s příkladovými větami nebo frázemi ve francouzštině, které jsou ve většině případů doplněny překladem do češtiny. Následuje část označená *Version* nebo „A“ s větami určenými pro překlad z francouzštiny do češtiny. Věty, později i kratší souvislé texty (většinou popisné, ale některé i dialogické) jsou upraveny tak, aby obsahovaly v co největší míře probíraný gramatický jev. Tematické zaměření vět i textů vychází z charakteru předmětů reálné školy: škola, předměty denní potřeby, témata blízká žákům, historie, zeměpis, obchod, technika, cestování atd. Třetí část lekce „B“ nebo *Thème* obsahuje věty k překladu z češtiny do francouzštiny a patrně plnila kontrolní funkci nebo ji žáci vypracovávali v rámci domácí přípravy. V závorkách jsou přímo v českých větách uvedena neznámá nebo obtížná slova ve francouzštině, tak aby je žáci nemuseli při překladu dohledávat ve slovníku. V konkrétním analyzovaném výtisku se často setkáme s překladem vepsaným žákem mezi řádky.

rok vydání	1863
celý název	<i>Elementární mluvnice jazyka francouzského</i>
autor/autoři	Kregcz, Emanuel – učitel na reálném gymnasiu v Táboře
počet stran	220
předmluva/ metodický komentář	ano, metoda gramaticko-překladová (Ploetz)
obecná stavba lekce	V úvodu každé číslované části (lekce) je stručný výklad v češtině, místy i s poznámkami pro učitele opatřený příkladovými slovy nebo větami. Dále dvě části určené k procvičení nového učiva „Version“ nebo „A“ věty na překlad z francouzštiny do češtiny a „Thème“ nebo „B“ věty určené k překladu z češtiny do francouzštiny.
užití mateřského a cílového jazyka	Vysvětlení je vždy v češtině, ve francouzštině jsou u nadpisů uvedeny názvy gramatických kategorií, příkladová slova a věty jsou uváděny ve francouzštině s českým překladem bez výslovnosti
orientační aparát	Obsah v úvodu řazený dle probíraných gramatických jevů. V číslování dílčích částí – lekcí (94) se vyskytují četné chyby
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace ani další obrazový materiál
slovník	Vybraná slova k překladům z francouzštiny do češtiny, řazená dle číslovaných úkolů od č. 26.-94.

Kregcz, Emanuel. *Chrestomatie francouzská pro střední školy*. Praha: I. L. Kober, 1864.

Chrestomatie francouzská je určena pokročilejším žákům studujícím francouzský jazyk na reálkách a reálných gymnáziích jako doplněk základní učebnice nebo mluvnice. Jedná se o sbírku různorodých kratších francouzských textů rozdělených do tematických sekcí. Texty zohledňují povahu studia na reálných školách a reálných gymnáziích a kromě povídek, krátkých historek, dopisů a poezie, se zde setkáme převážně s popisnými texty o historických událostech, bitvách, význačných osobnostech, dále s texty zaměřenými na zeměpis (Paříž, Amsterdam, Konstantinopol atd), s texty o přírodě, zvířatech, astronomii atd. Všechny texty jsou číslované a označené českými nadpisy (viz. obrazová příloha 4). V závěru učebnice se nachází abecední francouzsko-český slovník.

Obsah učebnice:

- *Anecdotes, contes* (str.1-30)
- *Récits historiques* (18 textů) str. 31- 105
- *Narrations fictives* (6 textů) str. 106-131
- *Descriptions, histoire naturelle* (18 textů) str. 132-168
- *Lettres, dialogues, prose oratoire et didactique* (15 textů) str. 169-191
- *Poésie narrative et descriptive* (14 textů) str. 192-214
- *Poésie lyrique* (11 textů) str. 215-229
- *Poésie dramatique* (5 textů) str. 230-277
- *Seznam důležitých slov* (francouzsko-český, abecedně řazený slovník)

rok vydání	1864
celý název	<i>Chrestomatie francouzská pro střední školy</i>
autor/ autoři	Kregcz, Emanuel
počet stran	309
předmluva/ metodický komentář	Ano, popis funkce chrestomatie –soubor textů
vnitřní členění	soubor různorodých textů určených k četbě a překladu
obecná stavba lekce	chrestomatie není řazena do lekcí
užití mateřského a cílového jazyka	všechny texty jsou pouze ve francouzštině s českými názvy
orientační aparát	obsah
obrazová složka	učebnice neobsahuje žádné ilustrace ani jiný obrazový materiál
slovník	abecední, francouzsko-český

Walter z Waldheimu, Jindřich. *Livre des demoiselles: Francouzská čítanka pro dívčí školy*. Praha: Fr. Skrejšovský, 1868.

Francouzská čítanka je určena pro třetí třídu dívčích škol. Jedná se o soubor krátkých různorodých francouzských textů určených k četbě a překladu. Tematické zaměření textů odpovídá charakteru studia na dívčích školách. Zastoupeny jsou zde popisné texty, bajky, korespondence, úryvky z literárních děl, modlitby, poezie, texty o řemeslech, přírodě, ročních obdobích, významných osobnostech atd. Texty jsou uvedeny ve francouzštině s abecedně řazenými francouzsko-českými slovníčky (viz. obrazová příloha 5).

Obsah: (vybrané příklady)

Krátké texty, úryvky literárních děl, poezie atd (str. 1-54)

- | | |
|---|--|
| - <i>L'oraison Dominicale</i> | - <i>De la pluie et du beau temps, ou la conversation fade</i> |
| - <i>La salutation Angélique</i> | - <i>Janvier</i> |
| - <i>Le symbole des Apôtres</i> | - <i>Février</i> |
| - <i>Les commandements de Dieu</i> | - <i>Mars</i> |
| - <i>Les commandements de l'Eglise</i> | - <i>Au marché aux fruits</i> |
| - <i>La famille</i> | - <i>Remue-ménage</i> |
| - <i>La pie et la colombe</i> | - <i>Emplettes</i> |
| - <i>Le cerf et la vigne</i> | - <i>Domestiques</i> |
| - <i>Au jardin</i> | - <i>Avril</i> |
| - <i>L'épervier et les colombes</i> | - <i>Mai</i> |
| - <i>Du temps ed des quatre saisons</i> | - <i>Le page</i> |
| - <i>Métiers</i> | - <i>Exposition des tableaux</i> |
| - <i>La mort et le bûcheron</i> | - <i>Marie –Thérèse à Pressbourg</i> |
| - <i>Le cerf et son bois</i> | - <i>La fleur</i> |
| - <i>Visite</i> | - <i>Le Vésuve</i> |
| - <i>Gellert et le paysan</i> | - <i>Juin</i> |
| - <i>Sentences</i> | - <i>Le corbeau parlant</i> |
| - <i>Les fleurs</i> | - <i>Les pyramides d'Egypte</i> |
| - <i>Frédéric II et le meunier</i> | - <i>Guillaume Tell</i> |
| | [...] |

Explication du système métrique (str. 55-57)

Menus de dîners (str. 58-62)

Enigme, logogriphe, charade, calembourg (str. 63-64)

Lettres (str. 64-68)

Les soeurs de lait – (delší povídka str. 69-84)

Poësies (str. 85-108)

Aperçu de la littérature française (str. 109-131)

rok vydání	1868
celý název	Le livre des Demoiselles: Francouzská čítanka pro dívčí školy
autor/ autoři	Waldheim, Jindřich Walter – bývalý profesor na c.k. akademii inženýrské, učitel francouzského jazyka na městské vyšší dívčí škole a na c.k. německé vyšší reální škole v Praze
počet stran	131
předmluva/ metodický komentář	Ano. Autorem byl Dr. Gabler
obecná stavba lekce	Učebnice není rozdělena do lekcí
užití mateřského a cílového jazyka	Téměř vše výhradně ve francouzštině, v češtině pouze překlady vybraných slovíček u textů
orientační aparát	Obsah
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace
slovník	U textů - francouzsko-český abecedně řazený

Gabler, Vilém. *Čítanka francouzská pro vyšší dívčí školy*. Praha: I. L. Kober, 1871.

Čítanku francouzskou pro vyšší dívčí školy lze i navzdory jejímu názvu zařadit mezi učebnice. Jejím autorem je Dr. Vilém Gabler – ředitel městské vyšší dívčí školy v Praze. Učebnice sice není členěna do lekcí, ale výuka je postavena na příkladových větách ve francouzštině, které jsou seskupeny podle zaměření na jednotlivé slovní druhy. Věty nejsou přeloženy do češtiny, ale pod skupinou vět je vždy vypsáno několik základních slovíček s překladem do češtiny, rozdělených do tří skupin na: substantiva *Substantifs*, pravidelná slovesa *Verbes réguliers* a nepravidelná slovesa *Verbes irréguliers*. Úvodní část je rozdělena do číslovaných *úkolů*, které kromě skupiny vět obsahují 13 krátkých dialogů; ty se z větší části týkají domácích úkonů, vaření, stolování, ručních prací atd (viz. obrazová příloha 6 a 7).

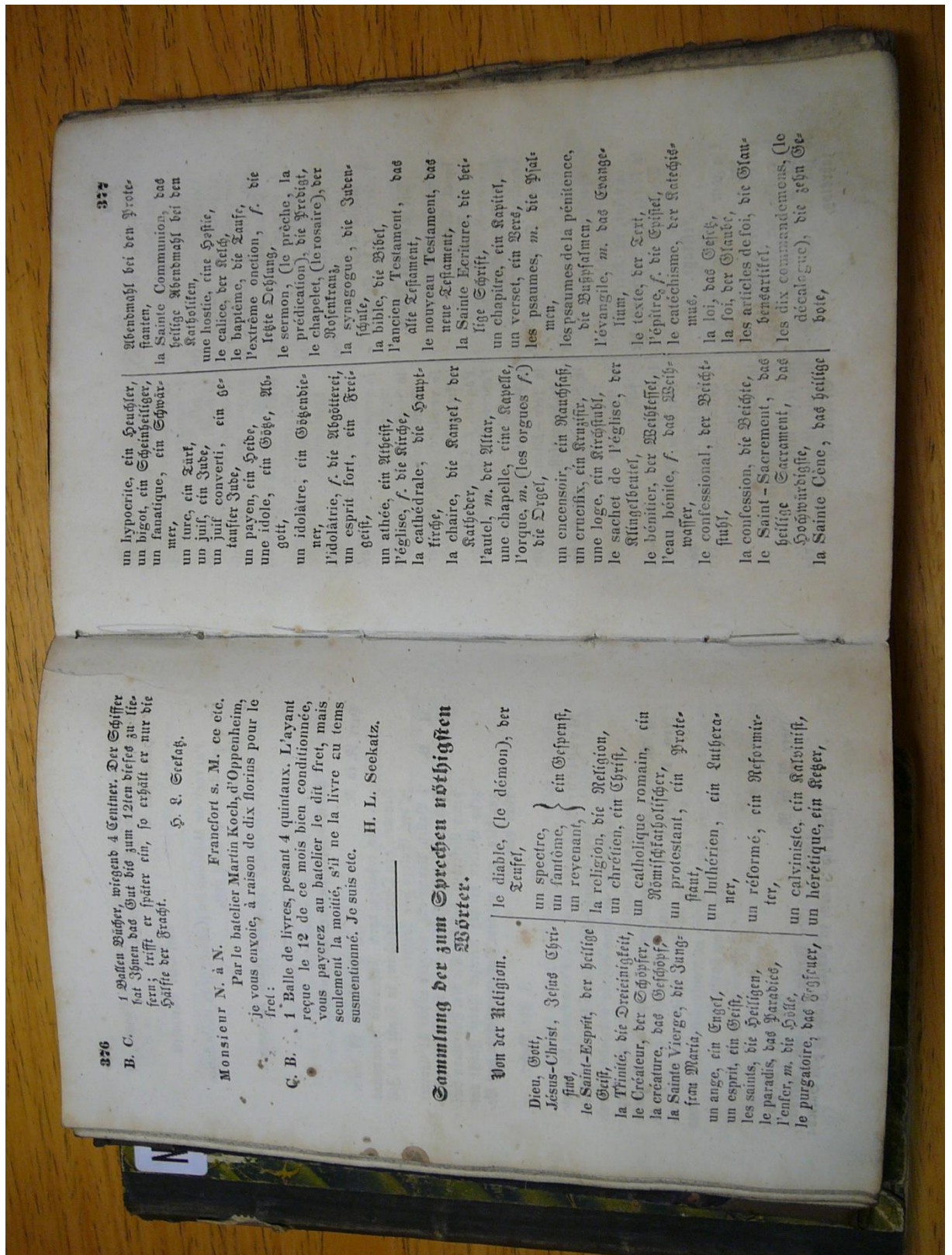
Druhá část učebnice obsahuje krátká vyprávění, povídky a bajky doplněné francouzsko-českými abecedně řazenými slovníčky, v nichž jsou opět zvlášť vypsána pravidelná a nepravidelná slovesa. Zajímavá je šestá část učebnice, která obsahuje 18 tematických skupin slov (Bůh a vesmír, člověk, město, společnost občanská a politická, čtvernožci, ptáci, zeměplazi, ryby, hmyz, rostlinstvo, kovy a nerosty, křtící jména, zeměpis, vyšší škola dívčí, práce ženské, kostel, kalendář, počasí). Slova jsou uváděna izolovaně ve francouzštině (podstatná jména se členem určitým) s překladem do češtiny a ne vždy jsou řazena abecedně. Učebnice neobsahuje ilustrace.

Obsah:

- *Les parties du discours et treize dialogues s. 1-32*
- *Anecdotes, fables et contes s. 33-60*
- *Descriptions s. 61-68*
- *Billets et lettres s. 69-77*
- *Poésies s. 78-95*
- *Recueil de mots s. 96-124*
- *Proverbes et locutions proverbiales s. 125-127*
- *Petit dictionnaire bohème-français s. 130-273*
- *Errata – chyby v tisku str s. 273-275*

rok vydání	1871
celý název	<i>Čítanka francouzská pro vyšší dívčí školy</i>
autor/ autoři	Vilém Gabler
počet stran	275
předmluva/metodický komentář	Ne
obecná stavba lekce	čítanka není rozčleněna do lekcí
orientační aparát	obsah
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace.
slovník	Ano – česko-francouzský abecedně řazený

Výše uvedené učebnice jsou nejstaršími učebnicemi českých autorů v našem výukovém prostředí. Vuspořádání jejich obsahu je patrná orientace na gramatiku, tj. zachovávají tradiční přístup k řazení obsahu vycházející z učebnic latiny a řečtiny. Z hlediska metody je řadíme k metodám gramaticko-překladevým (typ version/grammaire). Témata textů a slovní zásoby v učebnicích pro dívčí školy odpovídají celkovému zaměření studia na těchto školách, jejichž cílem bylo připravit absolventky po všech stránkách na vedení domácnosti a na výchovu dětí, ale důležitá byla i znalost literatury a zvládnutí korespondence v cizím jazyce. Učebnice Emanuela Kregcze byla sepsána speciálně pro potřeby nového typu školy, reálného gymnázia, které v sobě poprvé spojovalo prvky gymnázia klasického s prvky technicky orientované reálky. Autor učebnic, které odpovídají metodě Ploetzově byl zároveň profesorem francouzského jazyka na tomto typu školy, jejíž koncepci sám pomáhal utvářet.



Obrazová příloha 1 (Meidinger, 1830, s. 376-377)

18	19
quoi dout où en y Interrogatifs. Qui ? quel ? quelle ? lequel, laquelle que ? quoi ? Indéfinis. Chaque chacun, chacune quelque quelques quelque chose quelqu'un personne (ne) quiconque l'un l'autre l'un et l'autre l'un l'autre aucun, aucune, null tel, telle certain, certaine plusieurs même tout, toute, pl. tous, alles toutes qui, que ce soit quoi que ce soit quelque que tout que la plupart 	was dessen, deren, wovon, wo, worin davon, damit, darüßer z toho, z čehož dasselß, dort, hier. Fragende. wer ? welcher, welche, ky ? kdo ? který, která, které ? was ? Unbestimmt. jeder, jede, jedes ein Jeder, eine Jede, einige etwas Jemand Niemand jeder, der, wer nur der Eine beide einander keiner, keine, kein mancher, manche, man- ches ; solcher, solche solches. ein gewisser, eine gewisse mehrere selbst wer es auch sey ? was es auch sey so ... auch wie ... auch der größte Theil, die Meisten.
O d d é l e n i II. substantifs plus usi- tés. De la maison. la porte la clef la sonnette l'escalier la salle la chambre les fenêtres les volets le toit la cuisine la cave la cour le grenier la cheminée le plancher le coin Meubles. la table la chaise le miroir l'armoire la commode la pendule le tableau le lit la paille le matelas l'oreiller la couverture les draps de lit les rideaux le canapé le chandelier la chandelle 	N e p o t ř e b n ě j š í n á - z w ý . O d o m ě . die Thür der Schlüssel die Kette die Treppe der Saal das Zimmer die Fenster die Thüren das Dach die Küche der Keller der Hof der Speicher, der Boden der Speichar, zásobarna, komin půda, podlaha roh, kout. Nábytek. stůl stolice, sesle (sesla) zrcadlo (zeradlo) jarmara skříně, jasek hodiny na stěně obraz postel, lože slamník loženska (matrace) poduska přikryvka plachty záclony, opony pohowka (kanape) swiecen swiečka, swiece 2 *

Obrazová příloha 2 (Duchesne, 1847, s. 18, 19)

3. Vous avez bon appétit, Du hast guten Appetit, Mäte dobrou chut (k méin kind. jidlu) mé diu.
mon enfant. baran sešit eš mir ničt. Té mně nechybi.
Je n'en manque pas. Das ist ein Zeichen, daß To jest znameni, že
C'est une marque, que Du dich wohl befindest. jste zdrav. že
vous vous portez bien.

Où est mon père? Wo ist mein Vater? Kde je můj otec?
Il viendra à l'instant, Er wird den Augenblick Prijde hned (w oka-
zomen. mžen).
Il fait beau temps. Es ist schönes Wetter. Je krásný čas.
Ne ferons-nous pas un tour de promenade späteren gehen? (Neprojdem
se dnes).
aujourd'hui?

J'en parlerai à votre Père, Ich will mit deinem Promluwim o tom s
Pater babon sprechen wasim otecem.
Si vous le voulez, mon Wenn Sie wollen, so Pak-li to chcete, můj
cher père le voudra will eš méin lieber milý otec také to za-
chce.
aussi. Vater auch.
Si ses affaires le lui Wenn eš ihm seine Ge- Jest-li jeho práce (či-
schäfte erlauben. kony) mu to dowoli,
permettent.

4. Voilà un très-beau jar-Das ist ein sehr schöner Zde velmi krásná za-
din. Garten. brada.

A qui appartient-il? Wem gehört er? Komu náleží (patří)?
A votre oncle. Ihrem Oheim. Wasemu ujcowi.
A mon oncle? Meinem Oheim? Mému ujcowi?
Oui, à votre oncle; il So, deinem Oheim! er Ano, wasemu ujci; on
vous en feraprézent will dir ihn einmal wám s ni chce uči-
un jour. schenken. niti dar někdy.

Vous plaisez. Sie schenken. Wy żertujecie.
Non, je ne plaisante Mein, ich scherze nicht; Nikoli, nežertuju; on
pas? il l'a dit lui er hat eš sešif ge- to řekl sám, a jest
même, et c'est un sagt, und er ist ein muž od slowa.
homme de parole. Mann von Wort.

5. Ne courez pas tant, Lauf nicht so sehr; bu Nebězte tak, mohlbyste
vous pourriez tom- můžetest fallen.
ber.

Je voudrais bien attra-Sch möchte gerne diesen Chitel bych rád lapiti
per ce papillon. Schmetterling fangen. tohoto motýla.

Eh bien, l'avez-vous Vur, haš du ihn? -No, chytilste ho?
pris?
Il est sous mon mou- Er ist unter meinem Je pod mým šátkem
choir. kapesním.
Vous voilà attrapé! le Angeschfirt! da fliegt er Eihle jste osáden! zde
uletuje.

Savez-vous bien, que Weißt du auch, daß alle Wite-li pak, že všich-
tous les papillons ont Schmetterlinge Rau- ni motýlowé byli
été chenilles? pu waren? housenkami?

Oui, mon cher père So, mein Vater hat eš Ano, můj milý otec
me l'a dit. mir ichon gesagt. mně to powídal.
Mais pour les chenilles Die Raupen aber, die Ale housenky ty mohl
je les puis bien at- kann ich gut fangen. dobře chytati (lapati)
traper.

Eh bien, nous en pren- Woßan, wir wollen ge- Dobře, přiležitostně je-
drons une à l'occa- legenstlich eine fuchen, dnu wezmeme, dame
sion, nous la met- sie in eine Schachtel ji do škatule a bu-
trons dans une boîte thun, und so wirft dete mit za krátký
et vous aurez en peu bu in furzem einen čas hezkého motýla.
de tems un joli pa- artigen Schmetterling
pillon. haben.

Mais que donne-t-on Das gibt man aber die- Ale co se dáwa jistí
à manger à cette ser Raupen du essen? této housence?
chenille?

Des feuilles Blätter. Listi.
Et que fera-t-elle dans Und was wird diese A co bude delati we
la boîte? Raupen in der Schach- škatuli?
tel machen?

Elle se changera eu Sie wird sich in einen Proměni se w motýla.
papillon. Schmetterling ver-
wandeln.

6. Savez-vous le nom de Weißt du, wie diese Wite jměno této kwě-
cette fleur-la? Blume heißt? tiny?

Ah, ce n'est pas Ach, daß ist ja keine, O, to není žádná, je
une, c'est un fruit. daß ist ja eine Frucht. to owoce.
Vous-avez raison: mais Du hast Recht; allein Mäte dobře: ale jak se
comment s'appelle ce wie heißt diese Frucht? nazywá toto owoce?
fruit?

C'est une cerise. Das ist eine Kirsch. Je to třešně.
Aimez-vous les cerises? Ißst du gerne Kirsch? Rad jite třešně?

de remarquable. En faisant mon tour de France j'en ai vu une tête de choux qui était beaucoup plus grande que la maison du curé, que vous voyez là-bas." "C'est beaucoup dire," répliqua Joseph qui était chaudronnier; "cependant je me souviens d'avoir travaillé à certain chaudron, qui était d'une grandeur égale à celle de l'église." "Mais au nom du ciel!" s'écria Benoît — dites-moi ce qu'on voulait faire d'un vase si démesuré." — "C'était pour y faire bouillir votre chou" répondit Joseph.

4. Vypůjčená tvář.

Un officier qui avait une petite pension, s'adressa au ministre et le pria d'augmenter son traitement. "Monsieur" lui dit-il "je meurs de faim et ce n'est sûrement pas la volonté de sa Majesté." "Mais monsieur," répondit le ministre, qui voyait qu'il avait le visage bien vermeil "votre visage vous dément." "Ah! ne vous y trompez pas," dit l'officier, "ce visage ne m'appartient pas; il appartient à mon hôte, qui me fait crédit depuis six mois."

5. Převrácený svět.

Un Espagnol étant en Russie passa dans un village pendant l'hiver et se vit poursuivi par plusieurs chiens. Il se baissa pour prendre une pierre, afin de les chasser; mais elle tenait si fort qu'il ne put la détacher. "Oh le maudit pays" s'écria-t-il "où l'on attache les pierres et où on laisse courir les chiens!"

6. Demosthenes.

Démosthène, orateur Athénien, s'arrêta un jour au milieu de son discours, voyant, que le peuple ne l'écoutait pas et se mit à débiter ce conte: Un jeune homme avait loué un âne pour aller d'Athènes à Mégare. A l'heure de midi le jeune homme, afin de se dérober aux ardeurs du soleil, voulut se mettre sous l'âne mais celui qui l'avait loué, lui disputa ce droit, soutenant qu'il avait loué l'animal et non pas son ombre. Le jeune homme au contraire disait, que en louant l'âne, il avait aussi loué l'ombre.

Démosthène finit là son conte et descendit de la tribune; mais le peuple le refint et lui demanda avec empressement, comment la dispute s'était terminée? Alors l'orateur élevant cette voix foudroyante, qui faisait trembler le roi de Macédoine: "Dieux protecteurs d'Athènes," s'écria-t-il, "voyez, avec quelle avidité votre peuple écoute des contes frivoles et puérils et la coupable indifférence avec laquelle il reçoit nos conseils sur les plus chers intérêts de la patrie!"

7. Slavní lékařové.

Dumoulin, célèbre médecin, étant à l'agonie, environné de plusieurs médecins qui déplorait sa perte: "Messieurs" leur dit-il, "je laisse après moi trois grands médecins." Chacun crut être un des trois; on le pressa de les nommer. "Ce sont" répondit-il, "l'eau, l'exercice, et la diète."

8. Cit otcovský.

Un jour que Henri IV. marchait à quatre pattes portant sur son dos le dauphin, un ambassadeur entra tout à coup et le surprit dans cette posture. Le monarque, sans se déranger lui dit: "Monsieur l'ambassadeur, avez-vous des enfants?" "Oui Sire." — "En ce cas," dit Henri, "je puis achever le tour de la chambre."

9. Lafitte.

(Souvenirs de J. Lafitte, racontés par lui-même.)

Lorsque Jacques Lafitte vint à Paris, il se présenta chez M. Perreyaux dans l'espérance d'obtenir une place; mais le banquier lui annonça, qu'il était dans l'impossibilité de satisfaire à sa demande, les bureaux étant au complet.

Lafitte, découragé par ce refus, s'éloignait tristement, lorsque en traversant la cour de l'hôtel, il aperçut à terre une épinglette; il la ramassa et la piqua sur sa manche. M. Perreyaux ayant vu l'action du jeune solliciteur, en fut frappé et pensa qu'il devait être doué d'un esprit d'ordre et d'économie. Il le fit

ménisier *truhlar, stolar*
montant *saty s hora uzauréné*
mouton *skopce*
pain bis *živý chléb; p. blanc*
blý chléb, houska
paletot *pláště, palto*
la pantoufle *pantofel*
porte-manteaux *visák (na saty)*
la portière *divka u dvéru*
les portières *opona u dvéru*
prie-Dieu *kládka*
la redingote *kabát na cesty*
repos *počinka*
les rideaux *opona, záslona*
la robe *saty*

la saucisse *klobása; s. fumée*
uzenka
secrétaire *tajemník; psací stůl*
la serrure *zámek; le serrurier*
zámčovník
sortie-du-bal *velikáné pláště,*
store *spoustací záslona*
tabouret *sestě bez lenochu*
tailleur pour hommes *mužský*
krejčí; t. pour femme žen-
tapissier *čalouník* *ský krejčí*
veau *tele*
verron *závera*
la veste *kamizolka*
volet *okenice*

La mort et le bûcheron.

Un vieillard ayant coupé du bois et l'ayant chargé sur son dos, allait le porter chez lui; mais trouvant le fardeau trop pesant, il le jeta à terre et appela la mort. Celle-ci étant accourue et ayant demandé au vieillard pourquoi il l'appelait: "Pour m'aider à recharger ce fardeau," lui répondit l'infortuné tout effrayé.

aider *pomoci*
bûcheron *drvoštěp*
dos *záda*
effrayer *polekatí, poděsiti*
fardeau *bráně, náklad*

infortuné *nešťastný*
pesant *těžký*
recharger *znova, opět nalo-*
žití
vieillard *starec*

Le cerf et son bois.

Un cerf regardait son image dans le miroir d'une onde pure. Il admirait son bois, l'ornement de sa tête, mais il trouvait ses jambes trop longues et trop maigres. Tout-à-coup il vit venir un lion, et il prit la fuite. Le lion ne put pas l'atteindre dans la plaine, mais bien dans la forêt où le bois du cerf s'embarrassa dans les branches d'un arbre. Le

cerf mourant s'écria: Que j'étais injuste! mes jambes pouvaient me sauver et mon bois m'a perdu. Les choses que nous méprisons sont souvent celles qui nous sont les plus utiles.

admirer *obdivovati se* *temu* *miroir zrcadlo*
atteindre *dosíci, dostati* *onde f. vlna*
bois *parohy* *ornement okrasa*
la branche *větev* *perdre ztráti, zahubiti*
s'embarrasser *zaplésti se, u-* *la plaine rovina, planina*
věznouti *pouvoir moci*
la forêt *les, hvozď* *pure čistý*
la fuite *útek* *regarder pozorovati*
image *f. podobá, obráz* *sauver zachovati, vysvoboditi*
la jambe *noha* *tout-à-coup, náhle; tout d'un*
mépriser *tupiti, pohrdati* *coup jedním rázem*

Visite.

Ma cousine et moi, nous sommes allées voir, il y a quinze jour, Mlle. parceque nous avions entendu qu'elle était tombée malade. Elle éprouva beaucoup de plaisir à nous voir et nous dit qu'elle souffrait depuis d'un Elle

Le médecin vient Il lui a ordonné Elle a la mine mais elle est parce que La maladie a commencé Madame sa mère est Elle pense Toutes ses connaissances L'oncle Frédéric Maman m'a permis Comme on m'avait demandé si la maladie était contagieuse, je répondis Cependant j'espère Nous allions sortir de chez elle, lorsque Mlle. arriva; elle nous faisait des reproches de ce que Nous ne rentrâmes que fort tard parce que

Gellert et le paysan.

Gellert, le célèbre fabuliste allemand, demeurait à Leipsick. Il arriva un jour dans cette ville, au commencement de l'hiver, un paysan conduisant un chariot de bois de chauffage. Il s'arrête

le gant, rukavice
le gilet, vesta
l'habit, frak
l'huile, olej
le manteau, plášť
la montre, kapesní hodinky
la pendule, hodiny visací nebo stojací
le poivre, pepř
la redingote, kabát
la robe, šaty ženské

la serrure, zámek
le soulier, střevíc
la table, stůl
la viande, maso
le vinaigre, ocet.

Verbe régulier:

vendre prodávati.

Verbe irrégulier:

faire, dělati.

6.

Il y a des souris dans notre chambre. — Dans cette bouteille il y a du vinaigre. — En Asie il y a des lions, des tigres et des éléphants. — Il tombe de la neige. — Y a-t-il de l'encre dans cet encrier? — Dans notre jardin il y a des merles. — Dans le grand parc du roi il y a des cerfs, des daims, des chevreuils, des faisans et des lièvres.

Substantifs:

la bouteille, láhev
le cerf, jelen
le chevreuil, srnec
le daim, daněk
l'encre, inkoust
le faisan, bažant
le lièvre, zajíc

le lion, lev
le merle, kos
la neige, sněh
la souris, myš.

Verbe régulier:

tomber, padati.

Donnez-moi un morceau de pain. — Apportez-moi un peu d'eau. — Dans notre jardin il y a beaucoup d'arbres et de fleurs. — Achetez deux livres de sucre et une livre de café. — Il y a beaucoup de souris dans notre chambre. — Donnez-nous une bouteille de bière. — Apportez-nous un verre d'eau et un verre de vin. — Nous

5

voulons une tasse de café et deux tasses de chocolat.

Substantifs:

la bière, pivo
l'eau, voda
le morceau, kus
le verre, sklenice
la tasse, šálek.

Verbes réguliers:

archeter, koupiti
apporter, přiněsti.

Verbe irrégulier:

vouloir, chtíti.

Nous préférons quelquefois du fer à de l'or. — Préférez-vous de la bière à du vin? — Je préfère toujours de la bière à du vin. — Cette affaire est sujette à des difficultés. — Donnez cet argent à des pauvres. — Si vous voulez acheter des bottes, adressez-vous à des cordonniers et non pas à des tailleurs. — Dites cela à des gens qui voudront le croire. — Ce taffetas ressemble à du satin.

Substantifs:

l'affaire, záležitost
l'argent, peníze
la difficulté, obtíž.

les gens, lidé

le pauvre, chudý
le satin, atlas
le taffetas, dykya.

Verbes réguliers:

s'adresser, obrátiti se
préférer, dávati přednost.

Verbes irréguliers:

croire, věřiti
dire, říci
vouloir, chtíti.

Donnez-moi du pain et de la bière. — Apportez-nous du papier, des plumes et de l'encre. — Nous avons reçu de papa des livres, des cahiers, et des crayons. — Le jardinier nous a apporté des fleurs et des fruits. — J'aurai des pommes et des noix, et ma soeur aura des poires et des cerises. — Allez chercher de l'huile et du vinaigre. — Voulez-vous manger du poisson ou du

rôti? — Avez-vous déjà acheté de la toile? —
J'ai acheté de la toile et du drap. —

Substantifs:

le cahier, sešit
la cerise, třešně
le drap, sukno
le fruit, ovoce
la noix, ořech
le rôti, pečeně
la toile, plátno.

Verbes réguliers:

chercher, hledati
manger, jísti,
recevoir, dostati.

Verbes irréguliers:

aller, jít
vouloir, chtít.

7. Troisième dialogue.

A. Quel âge avez-vous?

B. J'ai douze ans.

A. Quel âge a votre frère Charles?

B. Mon frère Charles aura dix ans au mois de mai.

A. Et quel âge a votre sœur Louise?

B. Ma sœur Louise a eu seize ans au mois de novembre.

A. Dans quelle classe êtes-vous?

B. Je suis dans la première classe de l'école supérieure de jeunes demoiselles.

A. Et votre frère Charles, dans quelle classe est-il?

B. Mon frère Charles est dans la troisième classe de l'école primaire.

8.

Mon crayon est dur,

Ton livre est très-joli.

Son frère est malade.

Notre chien est très-beau.

Votre thème est trop long.

Leur jardin est grand.

Ma plume est dure.
Ta robe est très-jolie.
Sa sœur est malade.
Notre maison est belle.
Votre lettre est trop longue.
Leur chambre est grande.

Mes crayons sont durs.
Tes livres sont très-jolis.
Ses frères sont malades.
Nos chiens sont très-beaux.
Vos thèmes sont trop longs.
Leurs jardins sont grands.

Mes plumes sont dures.
Tes robes sont très-jolies.
Ses sœurs sont malades.
Nos maisons sont belles.
Vos lettres sont trop longues.
Leurs chambres sont grandes.

Tous mes crayons sont trop durs. — Toutes
mes plumes sont trop dures. —

Substantifs:

la chambre, pokoj
le crayon, tužka
le jardin, zahrada
la lettre, psani
le livre, kniha
la maison, dům
la plume, péro
le thème, úloha.

Adjectifs:

beau, belle, krásný-á
dur, dure, tvrdý-á
grand, grande, velký-á
joli, jolie, pěkný-á
malade, nemocný-á
long, longue, dlouhý-á.

9.

Mon crayon est plus dur que le vôtre. —
Notre jardin est plus grand que le vôtre. — Vo-
tre chapeau est plus joli que le mien. — Vos cha-
peaux sont plus jolis que les miens. — Je crois

IV. 3. ŠKOLNÍ UČEBNICE PO ROCE 1880

V 80. letech je francouzština již běžnou součástí kurikula měšťanských škol (jako předmět volitelný) a také technicky orientovaných škol středních (reálek a reálných gymnázií jako předmět povinný), kde nahradila řečtinu. Na konci 19. století se ještě setkáme s učebnicemi vycházejícími z metod gramaticko-překladových (Herzegovy učebnice odpovídající metodě geneticko-srovnávací), ale jsou zde i vzácné příklady učebnic odpovídajících metodě přímé, v nichž se ale často objevují „kompromisní“ prvky. V českém výukovém prostředí se téměř nesetkáme s základními učebnicemi, které by zcela vylučovaly použití mateřského jazyka, a to ani u učebnic navržených pro metodu přímou, která ve svém základě použití mateřského jazyka v hodinách odmítá. Ve všech učebnicích základního typu se setkáme s francouzsko-českými nebo česko-francouzskými slovníčky, nebo alespoň seznamy nových slov k jednotlivým textům. Domníváme se, že tímto způsobem byla do jisté míry kompenzována "nedostupnost" francouzského jazyka pro žáky základních a středních škol. Zatímco s německými slovíčky a obraty se žáci mohli běžně setkat ve svém okolí i mimo školu, francouzština byla pro ně stále jazykem, s nímž se setkávali pouze během školního vyučování.

Ve vývoji struktury obsahu učebnic tohoto období je patrný od začátku 20. století postupný odklon od tradičního uspořádání podle slovních druhů k uspořádání tematickému (funkčně –pojmovému), které ale zároveň zachovává v největší míře postup od pravidelných a jednoduchých gramatických struktur po struktury složité a nepravidlené. Zejména u učebnic 30. let je již patrný silný vliv strukturalismu, a to ve způsobu prezentace gramatiky formou pečlivě uspořádaných přehledů a tabulek, důrazem na prezentaci každého jevu v kontextu, pečlivému přístupu k výuce výslovnosti a patrný je i kvalitativní skok v používané gramatické terminologii, jež byla u starších učebnic často nejasná, nejednotná nebo vznikala na základě pokusů jednotlivých autorů o převedení v češtině neexistujících pojmů do nám známých mluvnických kategorií.

Tematické zaměření slovní zásoby prezentované v učebnicích odpovídá celkové náplni studia na daném typu školy, pro něž je učebnice primárně určena. Učebnice pro měšťanské školy se věnují tématům z žákova běžného života. V učebnicích pro reálné školy se objevují i texty odbornějšího charakteru navazující na další předměty školních osnov, např. zeměpis, historii, přírodopis atd.

IV. 3. 1. UČEBNICE PRO MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY

Herzer, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň první*. Praha: A. Storch syn, 1886.

První díl *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské* je součástí třídílného uceleného souboru učebnic pro měšťanské školy, jež vznikly zjednodušením a omezením rozsahu učiva Herzerových učebnic z roku 1883 pro školy střední. Je v nich zachováno stejné řazení učiva i metoda. První díl učebnice je rozdělen do 80 úkolů, z nichž každý je rozdělen do několika dílčích částí. Pravidla jsou uváděna česky s francouzskými příklady, následují cvičení na překlad z francouzštiny do češtiny a pak z češtiny do francouzštiny. Výslovnost byla nacvičována na francouzských příkladových větách určených k překladu, o čemž svědčí poměrně časté ručně psané poznámky žáka, který učebnici používal (např. typické obloučky označující vázání mezi slovy). V závěru učebnice je seznam slovíček řazený dle jednotlivých úkolů potřebných k překladovým cvičením, za nímž následuje abecedně řazený slovník francouzsko-český a česko-francouzský. První díl učebnice se věnuje výslovnosti, pravidelným gramatickým jevům (slovesa první třídy), základním slovesným časům a způsobům, skloňování podstatných jmen, přídavným jménům a jejich stupňování, členům, číslovkám, zájmenům a užití infinitivu. Herzerovy učebnice, jak autor v předmluvě uvádí, byly určeny k výuce zaměřené na čtení souvislých textů a překlad, tj. odpovídají metodě gramaticko-překladové (viz obrazová příloha 8).

rok vydání	1886
celý název	<i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské – stupeň první</i>
autor/ autoři	Jan Herzer
počet stran	116
předmluva/ metodický komentář	Ano, učebnice pro měšťanské školy vznikla upravením učebnice pro školy střední z roku 1883. Autor zachoval stávající metodu, ale redukoval a zjednodušil učivo, tak aby odpovídalo výuce francouzštiny na měšťanské škole s cílem připravit žáky pro čtení souvislých textů a překládání. Vliv Ploetzovy metody.
vnitřní členění	80 úkolů, slovník řazený dle jednotlivých úkolů a samostatný abecední slovník francouzsko-český a česko-francouzský

obecná stavba dílčí jednotky (úkolů)	Každý z úkolů je rozčleněn v průměru na 4 – 8 očíslovaných částí, jejichž počet se mění v závislosti na obtížnosti probíraných jazykových jevů. Úkoly mohou obsahovat více částí výkladových, kde jsou stručně formulovaná pravidla a příkladové věty, např. přehled časování slovesa, poučka o výslovnosti. Navazují části fixační, a to cvičení na překlad vždy nejprve z francouzštiny do češtiny pak z češtiny do francouzštiny. V druhé polovině učebnice v jsou v rámci úkolů uvedeny kratší souvislé texty k překladu z francouzštiny do češtiny.
užití mateřského a cílového jazyka	Výklad pravidel je vždy v češtině s francouzskými příklady - nejprve formou izolovaných slov, v dalších úkolech v celých větách. Překlad vždy nejprve z francouzštiny do češtiny (fixace) pak z češtiny do francouzštiny (kontrola)
orientační aparát	obsah řazený dle jednotlivých úkolů
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace.
slovník	Slovník k jednotlivým úkolům, slovník abecední francouzsko-český i česko-francouzský

Herzer, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň druhý*. Praha: A. Storch syn, 1888.

Druhý díl Herzerovy učebnice pro měšťanské školy zachovává stejnou obecnou stavbu jako díl první. Je rozdělen do 70 úkolů (str. 1-103), na něž navazuje deset souvislých překladových textů z češtiny do francouzštiny i z francouzštiny do češtiny (*L'ange gardien, Les champignons, Les deux voyageurs, Úcta k starcům, Coriolan, Vrána a liška, Les oiseaux, La veuve malade a L'histoire d'Autriche*), jedná se o krátké básně, vyprávění, bajky nebo popisné texty o historických událostech a důležitých osobnostech (většinou antických). Následují slovníčky stejného typu jako u prvního dílu. Z hlediska gramatiky se druhý díl učebnice zaměřuje zejména na základní nepravidelná slovesa, časování zvrtných sloves, nepravidelné tvoření množného čísla podstatných jmen a příslovčí a ze slovesných způsobů je zde prezentován subjunctif.

rok vydání	1888
celý název	<i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň druhý</i>
autor/ autoři	Herzer, Jan c. kr. profesor
počet stran	160
předmluva/ metodický komentář	Ne/ Ploetzova metoda
vnitřní členění	70 úkolů, 10 souvislých cvičení (různé typy francouzských textů k četbě a překladu včetně básní, nebo textů v češtině k překladu do francouzštiny), slovníček k jednotlivým úkolům, slovníček francouzsko-český, slovníček česko-francouzský
obecná stavba úkolu	Každý z úkolů rozčleněn v průměru na 3-7 očíslovaných částí nejprve výkladových, kde jsou stručně formulovaná pravidla a příklady, např. přehled časování slovesa, poučka o výslovnosti atd. Navazují části „fixační“ – cvičení na překlad vždy nejprve z francouzštiny do češtiny, pak z češtiny do francouzštiny. V druhé polovině učebnice jsou v rámci úkolů již pouze kratší souvislé texty k překladu.
užití mateřského a cílového jazyka	Výklad pravidel vždy v češtině s francouzskými příklady izolovanými slovy, ale častěji v celých větách. Překlad vždy nejprve z francouzštiny do češtiny, pak z češtiny do francouzštiny
orientační aparát	Obsah dle úkolů
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace.
slovník	francouzsko-český k jednotlivým úkolům, abecední francouzsko-český, abecední česko-francouzský

Herzer, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň třetí*. Praha: A. Storch syn, 1890.

Třetí díl Herzerovy učebnice pro měšťanské školy kopíruje stavbu předešlých dvou dílů. Větší část učebnice je věnována souvislým textům k četbě a překladu, které navazují na 30 úvodních úkolů. Z gramatiky se ve třetím díle probírají zbylá nepravidelná slovesa, neosobní slovesné vazby, participia, výjimky ve slovosledu. Témata francouzských textů k překladu a četbě vycházejí často z antických dějin nebo mytologie, dále z klasických děl francouzské literatury, ale stále se objevují i bajky, texty o jevech v přírodě, dopisy, básně atd.

rok vydání	1890
celý název	<i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň třetí</i>
autor/ autoři	Herzer, Jan c.kr. profesor
počet stran	138
předmluva/ metodický komentář	Ne/ Ploetzova metoda
vnitřní členění	30 úkolů, přehled koncovek sloves, abecední seznam nepravidelných sloves, čítanka 35 textů (bajky, krátké texty o důležitých událostech, objevech, bitvách, osobnostech atd., básně, dopisy), slovníček francouzsko-český, slovníček česko-francouzský
obecná stavba lekce	Každý z úkolů rozčleněn v průměru na 3-5 očíslovaných částí, V každém úkolu je více částí výkladových – stručně formulovaná pravidla + příklady, např. přehled časování slovesa, poučka o výslovnosti, navazují části „fixační“ cvičení, překlad vždy nejprve z francouzštiny do češtiny pak z češtiny do francouzštiny.
užití mateřského a cílového jazyka	Výklad pravidel vždy v češtině s francouzskými příklady izolovanými slovy, ale častěji v celých větách. Překlad vždy nejprve z FJ do ČJ (fixace) pak z ČJ do FJ (kontrola)
orientační aparát	Obsah dle úkolů
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace.
slovník	abecední francouzsko-český, abecední česko-francouzský

Kosina, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školu i dům*. Praha: J. Otta, 1894

Kosinova *Učebnice jazyka francouzského pro školu i dům* je jednou z mála dobových učebnic, u nichž autor připojil podrobný metodický návod pro učitele. Kosina řadí svoji metodu výuky mezi metody názorné a direktní (přímé) a usiluje o to, aby si žáci (začátečníci) osvojovali nová francouzská slova nikoliv prostřednictvím překladu, ale spojením s reálnými předměty. Z tohoto předpokladu vychází i jednoduchá témata a okruhy slovní zásoby, s nimiž se v učebnici pracuje. Autor dále vybízí učitele k tomu, aby před samotným začátkem výuky z učebnice předcházet pečlivý nácvik výslovnosti. V úvodu Kosina uvádí podrobný návod, jak pracovat s krátkými souvislými francouzskými texty, které byly základem každé výukové hodiny. Učitel nejprve čte jednotlivé věty, žáci po něm bez čtení textu opakují, aniž by porozuměli, pak učitel věty rozděluje na jednotlivá slova, jejichž význam osvětluje pokud možno spojením s reálnými předměty. Porozumění učitel kontroluje pomocí otázek a odpovědí, žáci si také kladou otázky navzájem. Poté co žáci nacvičí článek ústně, pokouší se jej číst z textu, později se také celé texty učí zpaměti, převádějí do různých osob atd. Gramatika je

v učebnici uvedena v samostatném oddílu a Kosina nabádá, že by se měla žákům vykládat pouze česky a s ohledem na to, co již znají z mateřského jazyka. Např. časování sloves se žáci mají učit nejprve ústně, pamětně a až později se seznamovat s pravidly a písemnou podobou. Výhodou tohoto přístupu v porovnání s předchozími učebnicemi zaměřenými na překlad byla orientace na mluvený jazyk a správnou výslovnost, nevýhodou byl velký podíl paměťového učení a omezená slovní zásoba.

Každý úkol obsahuje několik krátkých, tematicky spojených vět nebo kratší souvislý text. Na text navazují otázky a pod nimi je uveden francouzsko-český slovníček řazený dle pořadí slov v textu (viz. obrazová příloha 9).

rok vydání	1894
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro školu i dům</i>
autor/ autoři	Kosina, Jan
počet stran	130 stran + 20 stran předmluva a metodické pokyny
předmluva/ metodický komentář	Ano – podrobný metodický návod jak používat učebnici dle metody <i>názorné a direktní</i> , porozumění je vázáno na reálné předměty ve třídě a okolí žáků. Autor vyzývá k omezení a zjednodušení nadměrného používání gramatické terminologie. Metodický úvod obsahuje i seznam jednotlivých úkolů z učebnice s poznámkami pro učitele, např. na co upozornit, co doplnit atd. + obsah gramatiky k jednotlivým úkolům. Přímá metoda.
celková stavba učebnice	38 úkolů, česko-francouzský slovník
obecná stavba lekce	Východiskem je krátký popisný text na témata z okolí žáka, případně skupina vět určená k prezentaci konkrétního gramatického jevu. Za textem jsou vždy uvedeny otázky, na které žáci odpovídají nebo vykonávají konkrétní úkoly, ukazují, počítají ve francouzštině atd. Pod textem je vždy seznam nových slov (francouzsko-český) řazený podle pořadí slov v textu.
užití mateřského a cílového jazyka	Východiskem je souvislý text, nejčastěji popis konkrétního předmětu, místa atd. ve francouzštině. Žák si má francouzský výraz spojit přímo s reálným předmětem, překlad je zařazen až nakonec a má funkci kontrolní.
orientační aparát	Soupis úkolů se stručným obsahem v předmluvě pro učitele
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace
slovník	Česko-francouzský abecední, + dílčí francouzsko-české slovníčky pod texty

Nepokoj, Jan, Arnošt Moniot a Josef Wenig. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské. Díl 1, Úvod do francouzského hovoření a mluvnice / na základě přímé, psychologické metody*. Praha: Císařský královský školní knihosklad, 1912.

Nepokojova *Učebnice jazyka francouzského díl I.* se sice svým názvem řadí k metodám přímým, ale při bližší analýze jejího obsahu lze konstatovat nejen silný vliv učebnice *Orbis sensualium pictus* J. A. Komenského, jenž se projevuje zejména ve velkém množství funkčních ilustrací, které slouží k prezentaci a zajištění porozumění nové slovní zásobě, ale jsou i podkladem pro celou řadu mluvních cvičení. Dále jsou v učebnici pečlivě a systematicky rozpracovány a prezentovány základní gramatické jevy, včetně gramatických souhrnů a stručných pravidel (česky), což je u učebnic navržených pro přímé metody spíše vzácností. Zajímavostí je i podrobně strukturovaný obsah, který u každé ze 60 úloh (lekci) uvádí názvy článků (výchozích textů), jejich mluvnický úkol a u úloh I – XIV také obsah části věnované čtení a výslovnosti. Učebnice je vnitřně rozdělena do pěti oddílů:

Oddíl I : úkoly I – XIV str. 9 - 34

Oddíl II : úkoly XV – XXVII str.35 – 65

Oddíl III : úkoly XXVIII – XXXVIII str. 66 -86

Oddíl IV : úkoly XXXIX-XLVII str. 87- 103

Oddíl V : úkoly XLVIII – LX str. 104 – 136

Úkol LX – přehled časování v tabulkách (137-140)

Na konci učebnice se nachází abecedně řazený francouzsko-český slovník.

Většina úloh (lekci) vychází z krátkého francouzského souvislého textu nebo několika tematicky spojených vět, které jsou téměř vždy doplněny funkční ilustrací opatřenou číslovkami odkazujícími k novým slovům v textu (viz obrazová příloha 11). Za textem následuje cvičení v podobě francouzských otázek, výzvy k různým činnostem, např. kreslení podle instrukcí, doplňování do textu atd. Gramatika je shrnuta v podobě přehledu nebo tabulky doplněné transkripcí výslovnosti v hranatých závorkách a překladem do češtiny (menším písmem). V rámci lekcí mohou následovat další oddíly A/B případně ještě dále vnitřně členěné (nepravidelně), nejčastěji oddíl *Čtení a výslovnost* u úkolů I-XIV s příkladovými slovy nebo větami, za kterými následuje český výklad pravidel výslovnosti. Na konci každého z pěti oddílů je shrnutí učiva přechozích lekcí a krátký text na překlad z češtiny do francouzštiny, který slouží jako prostředek kontroly zvládnutí učiva.

U lekcí v oddílu V. jsou výchozí texty již většího rozsahu, objevují se básně, povídky, bajky, pohádky nebo písně. Úkol LVII obsahuje dva souvislé české texty k překladu (*My a naši rodiče* a *Člověk, jenž nikdy nezhřešil*). Úkol LVIII sestává z delší francouzské povídky *Ivasco* (původem ruské). Předposlední úkol je věnován francouzské lidové písni *Les noces du Papillon* a poslední LX. úkol přehledu časování sloves.

Zřejmý je důraz na mluvený jazyk, správnou výslovnost a témata ze žákova okolí. S texty se pracovalo zřejmě podobným způsobem jako u Kosinovy učebnice, ale na rozdíl od něho Nepokoj zařazuje systematický výklad gramatiky a překlad.

Z ukázek je patrné použití ilustrací podobným způsobem jako u Komenského, ale Nepokoj přichází i vlastními originálními způsoby prezentace slovní zásoby pomocí grafických prvků, jež můžeme vidět např. u slovíček k lidskému tělu (viz. obrazová příloha 12). Takové ilustrace měly jistě velkou roli v motivaci žáků a vnášely do výuky prvky hravosti a humoru. První díl Nepokojovy učebnice vychází s minimálními úpravami znovu v roce 1924:

Nepokoj, Jan (1924): *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské na základě přímé, psychologické metody. Díl I. Úvod do francouzského hovorů a mluvnice (pro I. a II. ročník)*. Praha: Státní nakladatelství v Praze

rok vydání	1912
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské na základě přímé, psychologické metody, díl I. (druhé nezměněné vydání)</i>
autor/ autoři	Nepokoj, Jan, ilustroval: Wenig Josef, francouzský text přehlédl Arnošt Moniot
počet stran	164
předmluva / metodický komentář	Ne, východiskem je metoda přímá (viz. název), patrný je silný vliv J. A. Komenského, učebnice obsahuje celou řadu kompromisních prvků
vnitřní členění celé učebnice	Učebnice rozdělena do pěti oddílů (I. II. III. IV. V.) 60 úkolů/ lekcí Oddíl I : úkoly I – XIV str. 9 - 34 Oddíl II : úkoly XV – XXVII str.35 – 65 Oddíl III : úkoly XXVIII – XXXVIII str. 66 -86 Oddíl IV : úkoly XXXIX-XLVII str. 87- 103 Oddíl V : úkoly XLVIII – LX str. 104 – 136 Úkol LX – přehled časování v tabulkách (137-140) Str.141 – 164 slovník (abecedně řazený, francouzsko-český)

obecná stavba lekce	Výchozí text (+ ilustrace) , otázky k textu, cvičení, prezentace a souhrn gramatiky, čtení a výslovnost, shrnutí učiva (překlad)
užití mateřského a cílového jazyka	Primární je jazyk cílový, porozumění zajištěno pomocí ilustrací, ale uvedený je i překlad. Výklad gramatiky je v češtině s francouzskými příklady, gramatická terminologie je uváděna česky s francouzským překladem. Překladační cvičení pouze na konci oddílu jako kontrola (z češtiny do francouzštiny)
orientační aparát	Obsah strukturovaný podle úloh, u každé úlohy je v obsahu uveden název článku, mluvnický úkol a téma části věnované výslovnosti a čtení
obrazová složka	Černobílé ilustrace slouží jako prostředek k zajištění porozumění u nové slovní zásoby výchozího textu, nebo jako základ cvičení ke kontrole osvojení slovní zásoby, např. popisování částí obrázku, vypravování atd. Učebnice obsahuje řadu originálních obrazových prvků. Objevují se první barevné ilustrace (státní vlajky)
slovník	Abecední slovní francouzsko-český

Nepokoj, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské na základě přímé psychologické metody, díl II.* Praha: Státní nakladatelství, 1921.

Druhý díl Nepokojovy učebnice pro měšťanské školy zachovává podobný systém výuky jako díl první. Východiskem každé ze 30 lekcí je souvislý francouzský text (popisný, dialogický, bádeň, povídka, bajka atd.), v němž jsou zvýrazněny nové gramatické struktury. Na text navazuje shrnutí gramatiky formou tabulek, nebo v případě složitějších textů i slovníček (francouzsko-český) odkazující čísla k textu. Po gramatickém souhrnu je uvedeno česky gramatické pravidlo s příklady a dalšími poznámkami. V porovnání s prvním dílem je v učebnici minimální počet ilustrací a lze se tedy domnívat, že učitel porozumění nové slovní zásobě zajišťoval opisem nebo vysvětlením, případně překladem. Překlad z češtiny do francouzštiny je stále používán jako kontrola zvládnutí učiva. Druhá část učebnice je věnována 39 souvislým textům k četbě a překladu s návazností na ostatní vyučované předměty (zeměpis, dějepis, řemesla, objevy, zvířata, přírodniny, fyzikální pokusy, ale i ukázky z literárních děl).

rok vydání	1921
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské na základě přímé, psychologické metody, díl II. Francouzský hovor a mluvnice – čítanka</i>
autor/ autoři	Napsal Nepokoj, Jan. Ilustrace: Wenig Josef, francouzský text přehlédl Moniot Arnošt (lyceum v Dijonu)
počet stran	218
předmluva / metodický komentář	Ne
celková stavba učebnice	30 úkolů (lekci) str. 7 – 133, Slovíčka k překladům do francouzštiny 134-139, 39 souvislých textů str. 140-195. Témata textů vychází z ostatních předmětů: dějepisu, zeměpisu, přírodních věd, uvedeny jsou i texty o řemeslech, významných osobnostech (Masaryk), korespondence, básně atd.
obecná stavba lekce	Výchozí text, v němž jsou zvýrazněny nové gramatické struktury, pod textem může být stručný francouzsko-český slovníček. Gramatický výklad v češtině s francouzskými příklady bez překladu, shrnutí pomocí přehledů, tabulek atd. U tabulek jsou často otázky k vyvození pravidel, krátký překlad z češtiny do francouzštiny, pak následují u vybraných lekcí ještě krátké francouzské texty ke čtení (a možná i překladu) básně, povídky, úryvky z literárních děl atd.
užití mateřského a cílového jazyka	Primární je jazyk cílový. Učitel zřejmě vysvětluje opisem nebo pomocí výkladu, česky pouze překlady obtížných struktur a neznámá slova v rámci slovníčků pod textem. Vysvětlení gramatiky a gramatická terminologie česky s překladem do francouzštiny.
orientační aparát	Obsah strukturovaný podle úloh (lekci), u každé úlohy název článku a mluvnický úkol
obrazová složka	Ilustrace v mnohem menší míře než u prvního dílu, spíše jen doplňují téma výchozího textu. Často je na nich zobrazen děj nebo situace klíčová pro hlavní postavy textu
slovník	Seznam slov česko-francouzských potřebných k překládání u jednotlivých lekcí – podle čísla lekce, na konci učebnice slovník abecední francouzsko-český

5. Vzor slovesa záporného v otázce :

1. Ne parlez-tu pas? nemluví-li? ne parlons-nous pas? nemluvíme-li?
2. Ne parles-tu pas? nemluví-li? ne parlez-vous pas? nemluvíte-li?
3. Ne parle-t-il pas? nemluví-li? ne parlent-ils pas? nemluví-li?
- Ne parlez-elle pas? nemluví-li? ne parlent-elles pas? nemluví-li?

6. Časuj podobně: Ne parlez-tu point? — Ne parlez-tu rien? — N'examine-tu personne? — Ne pardonne-tu jamais?

7. Na zápornou otázku s doplňkem point odpovědi záporné. Ne travaille-tu pas assez? — N'écoutes-tu point ton maître? — Ne déjeune-t-il pas chez ses voisins? — Ne porte-t-elle pas le deuil? — Achille n'est-il pas un héros célèbre? — Ne quittons-nous pas nos amis? — Ne trouvez-vous point vos cahiers? — Gille et Henri ne chantent-ils rien? — Votre fils est-il jeune? Oui, messieurs. — Ne trouves-tu pas leurs fusils derrière la porte?

Neopouští-li svých přátel? Nikoli, strýče. — Nerozmlouvá-li často s Karlem ve městě? — Nenoste-li smutku, slečny? — Pozdravuje-li své učitele? — Nejsou-li Spartané národ slavný? — Nemilují-li křesťané svých bližních? — Neuli-li tato otázka dětinská? — Neobědvají-li tyto pánové u našeho kupce? — Nechtí-li synové svých otců a svých matek? — Vstupujeme do vesnice. — Venkované pracují v lesích. — Tito chlapci nebývají (= nejsou) dosti tiši. — Přítel věrný neopouští nikdy svých přátel.

Úkol XXI.

1. Pády označují se předložkami a to: genitiv předložkou **de** (d' před samohláskou), dativ předložkou **à**.

2. Vzory sklonění beze členu.

- | | | | |
|------|---------------|-------------------|----------------------------|
| Nom. | Jean Jan, | mon père otec, | mes frères moji bratři, |
| Gen. | de Jean Jana, | de mon père otce, | de mes frères mých bratrů, |
| Dat. | à Jean Janu, | à mon père otci, | à mes frères mým bratrům, |
| Acc. | Jean Jana, | mon père otce, | mes frères mé bratry. |

3. Vzory sklonění se členem neurčitým.

- | | | |
|------|-------------------|----------------------|
| Nom. | un livre kniha, | une fleur květina, |
| Gen. | d'un livre knihy, | d'une fleur květiny, |
| Dat. | à un livre knize, | à une fleur květině, |
| Acc. | un livre knihu, | une fleur květinu. |

4. Skloňuj tato slova: Henri, Emile, ton frère, cet enfant, cette servante, un peintre, une voisine podle následujících vět: Jean aime le travail. — Le tableau de Jean est dans la chambre. — Nous montrons ce tableau à Jean. — Vous pleurez Jean.

Le peintre montre un tableau à Charles. — Les champs de ce village sont-ils fertiles? Oui, messieurs. — Pardonnez-vous à votre ennemi? — Les fruits de ces arbres ne sont pas mûrs. — Un marchand entre dans la maison de ton oncle. — J'apporte la corbeille de votre fille. — Le maître raconte une jolie histoire à ses élèves. — Pourquoi ton ami prête-t-il mes livres à ce garçon? — Jean est chez un ami de mon oncle. — Ne donnes-tu cette fleur à personne? — La servante trouve un cahier de cette fille sous la table. — Pourquoi ne donnez-vous pas l'aumône à ce pauvre?

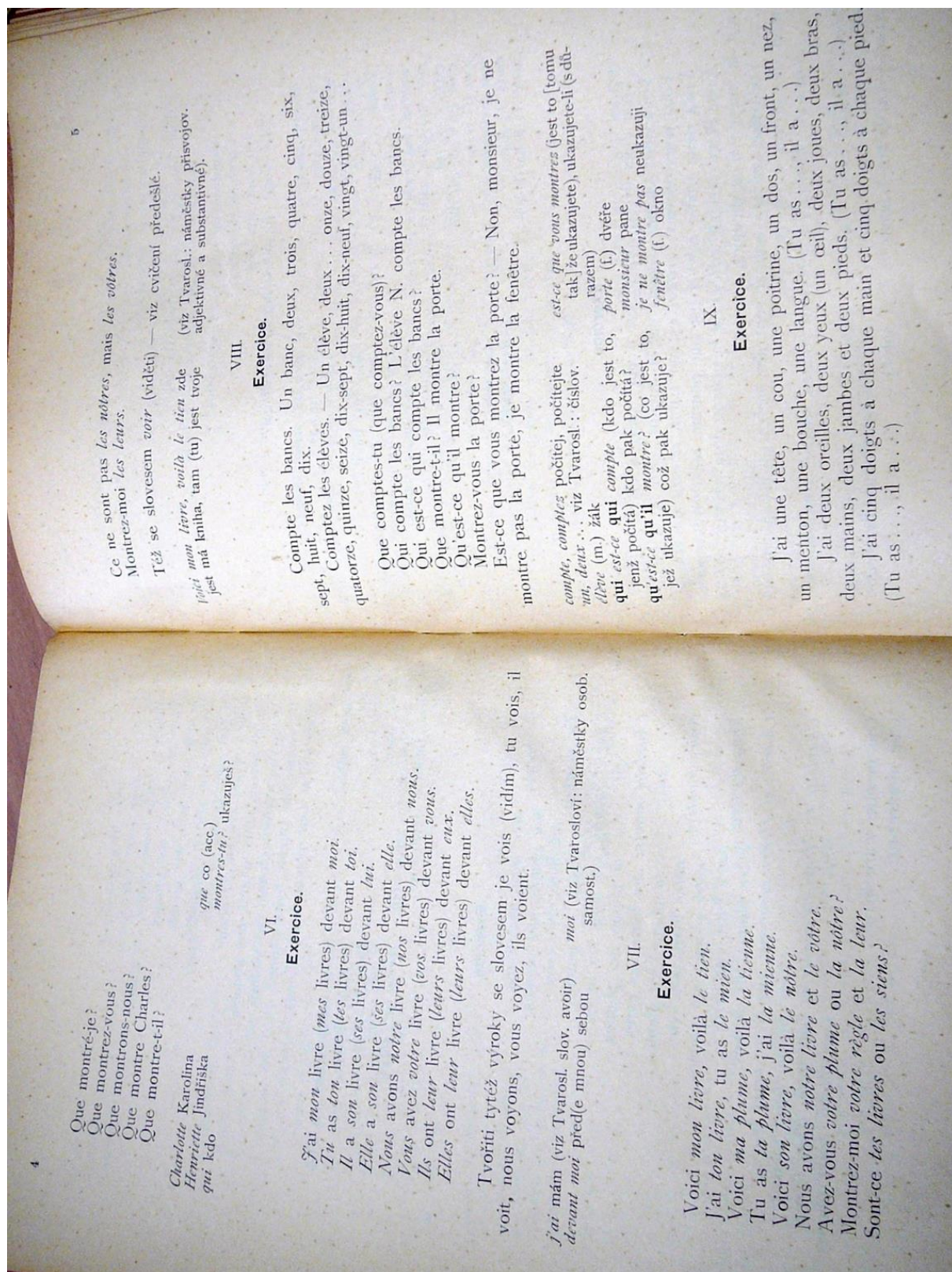
Karel ukazuje náš dům vašemu sousedu. — Strýc mého přítele jest nemocen. — Křesťan odpouští svým nepřítelům. — Nenalézáme knih svého učitele. — Proč půjčuje Marie své sestry Ludvíce? — Dává-li učitel tuto otázku svým žákům? — Kdo vypravuje tyto povídky oněm divákům? — Dům této rodiny jest veliký. — Stromy tohoto lesa jsou zeleny. — Nedávám tohoto obrazu nikomu. — Muž poctivý jest věren svému příteli. — Obědvám dnes u otce Jřího.

Úkol XXII.

1. Vzory sklonění se členem určitým:

- | | | | |
|------|-------------------|-------------------|---------------------|
| Nom. | le père otec, | la mère matka, | l'enfant dítě, |
| Gen. | du père otce, | de la mère matky, | de l'enfant dítěte, |
| Dat. | au père otci, | à la mère matce, | à l'enfant dítěti, |
| Acc. | le père otce, | la mère matku, | l'enfant dítě, |
| Nom. | les pères otcové, | les mères matky, | les enfants děti, |
| Gen. | des pères otců, | des mères matek, | des enfants dětí, |
| Dat. | aux pères otcům, | aux mères matkám, | aux enfants dětem, |
| Acc. | les pères otce, | les mères matky, | les enfants děti. |

2. Pozoruj, že v jednotném čísle jen v mužském rodě před násl. slovou souhláskou stahuje se předložka **de** se členem **le** ve tvar **du** a předložka **à** se členem **le** ve tvar **au**.



Obrazová příloha 9 (Kosina, 1894, s. 4-5)

XXIII.

La cuisine de notre mère.

Dans notre maison de campagne notre mère *avait* une grande cuisine; qui se *trouvait* au rez-de-chaussée. Dans cette cuisine elle avait un fourneau, où la cuisinière *préparait* nos mets. Elle y avait du bois et de la houille pour chauffer ce fourneau. Sur le fourneau elle *mettait* une marmite, dans laquelle elle *faisait* cuire la viande. Elle y avait encore des plats, des assiettes, des casseroles, des couteaux, des fourchettes et des cuillers. Au mur *étaient* suspendus ces ustensiles: un rouleau, un hachoir, un entonnoir, deux pelles, une rape, une passoire. Elle y avait aussi un panier, un mortier, un billot, un baquet, un balai.

de campagne venkovský
avait měla
se trouvať nalézala se
fourneau (m.) kamna, sporák
cuisinière (f.) kucharka
préparer připravovat
mets (m.) pokrm, jídlo
houille (vyst. l. f.) uhlí
chauffer vytápět
elle mettait stávla, kladla, dávala
marmite (f.) kotlík, hrnec na vaření
masa
dans laquelle y němž
elle faisait cuire dávala vařit, vařila
viande (f.) maso
plat (m.) miska
assiette (f.) talíř
casserole (f.) kuthan

couteau (m.) nůž
fourchette (f.) vidlička
cuiller (f.) lžice
étaient byli, y, a
suspendu, e zavěšen, a, o
ustensile (m.) potřeba, náčiní
rouleau (m.) váleček
hachoir (m.) sekáček
entonnoir (m.) nálevka
pelle (f.) vatečka, měchačka
rape (f.) struhadlo
passoire (f.) cedník
panier (m.) koš, košík (kuchyňský)
mortier (m.) mždíř
billot (m.) spálek
baquet (m.) škopek
balai (m.) kostě, pomelto.

XXIV.

Le couteau.

Le couteau est un instrument tranchant. Il est composé d'une lame et d'un manche. La lame est faite d'acier. On y distingue le dos, le tranchant et la pointe.

Le manche est en bois, en corne ou en os. Il est formé de deux pièces.

Ces deux pièces sont réunies par (les) des rivets. Il y a les (des) couteaux de table et les (des) couteaux de poche. Avec le couteau on coupe le pain, la viande, le bois et une foule d'autres choses.

Quand les couteaux ne coupent pas bien, on les aiguise sur une pierre à aiguiser.

Le remouleur aiguise les couteaux.

instrument (m.) nástroj
tranchant, e ostrý, (subst.) ostří
lame (f.) železko, čepel
manche (m.) rukojeť
distinguer rozeznávat
pointe (f.) špička, hrot
corne (f.) roh
os (f.) kost
formé, e utvořen
pièce (f.) kus
réuni, e spojen

rivet (m.) nýtek
de table stolní
de poche (f.) kapsní
couper řezat
pain (m.) chléb
viande (f.) maso
foule (f.) hejno, hromada
aiguiser ostřit
pierre à aiguiser brus, brousek
remouleur (m.) brusík.

XXV.

Anecdote de Henri IV, roi de France.

Un jour que Henri IV marchait à quatre pattes portant sur son dos le dauphin, un ambassadeur entra tout à coup, et le surprit dans cette posture. Le monarque, sans se déranger, lui dit: »Monsieur l'ambassadeur, avez-vous des enfants?« — »Oui, Sire.« — »En ce cas,« dit Henri, »je puis achever le tour de la chambre.«

Que faisait un jour Henri IV?

Que portait-il sur son dos?

Qui entra tout-à-coup?

Que lui dit le monarque?

Que répondit l'ambassadeur?

de Henri quatre o Jindřichu čtvrtém
roi (m.) de France (f.) král francouzský
un jour que když jednoho dne
mourder vraždil
à quatre pattes po čtyřech (nohách)
portant nesa

dauphin (m.) králevic
ambassadeur (m.) vyslanec
tout à coup z nenadání, najednou
le surprit překvapil ho
posture (f.) postavení, stav
monarque (m.) panovník
sans se déranger nevyrušuje se

Kosina, Učebnice jazyka francouzského.

3. Charles demande au voisin: „N'as-tu pas deux plumes?
N'as-tu pas deux crayons? As-tu besoin de ton livre?“

<i>tu es</i> [tú e]	(ty) jsi	<i>tu as</i> [tú a]	(ty) máš
<i>es-tu</i> [e tú]?	jsi-li?	<i>as-tu</i> [a tú]?	máš-li?
<i>tu n'es pas</i> [tú ne pa]	nejši	<i>tu n'as pas</i> [tú na pa]	ne máš
<i>n'es-tu pas</i> [ne tú pa]?	nejši-li?	<i>n'as-tu pas</i> [na tú pa]?	ne máš-li?

VIII. HUITIÈME LEÇON.

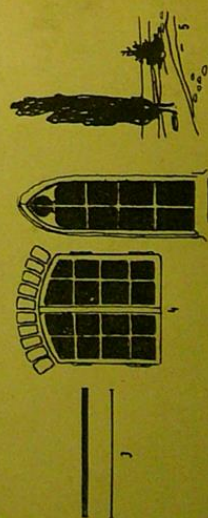
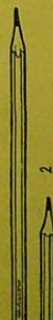
A. Srovnávání.



I.

- Voilà deux oiseaux
[dúzavaz];
celui-ci est un aigle,
celui-là est un colibri;
celui-ci est grand,
celui-là est petit.

- Voilà deux crayons,
celui-ci est long [lɔ],
celui-là est court.



- Voilà deux lignes; *celle-ci* est épaisse, *celle-là* est mince.
- Voilà deux fenêtres; *celle-ci* est large, *celle-là* est étroite.
- Voilà deux arbres; *celui-ci* est haut (élevé), *celui-là* est bas.

II.

- Quel oiseau [vazɔ] est le plus grand, l'aigle ou le colibri?
L'aigle est plus grand que le colibri.
- Quel crayon est le plus long, *celui-ci* ou *celui-là*?
Ce crayon-ci est plus long que *celui-là*.
- Quelle ligne est la plus épaisse, *celle-ci* ou *celle-là*?
Cette ligne-ci est plus épaisse que *celle-là*.
- Quelle fenêtre est la plus large, *celle-ci* ou *celle-là*?
Quelle arbre est le plus haut (élevé), *celui-ci* ou *celui-là*?

III.

- Cette ligne-ci* est aussi longue que *celle-là*.
- Ce crayon-ci* est-il aussi épais que *celui-là*?
- Le colibri est-il aussi grand que l'aigle? — Il est moins grand.
- Cette fenêtre-ci* est-elle aussi haute que *celle-là*?
- Ce crayon-ci* est-il aussi long que *celui-là*?
- Quelle ligne est la moins épaisse, *celle-ci* ou *celle-là*?
- Quel arbre est le moins élevé, *celui-ci* ou *celui-là*?

B.

L'aigle et le colibri.

„Je suis plus beau [bo] que toi.“

Dit d'une faible voix

À l'aigle le colibri,

„Car mes pieds sont plus petits.“

Exercice. 1. Qu'est-ce qui est plus large, la porte ou la fenêtre? —
2. Qu'est-ce qui est moins épais, le cahier ou le livre? — 3. La table
est-elle aussi basse que la chaise? — 4. L'armoire est-elle aussi haute que
le poêle? — 5. Quel élève est aussi grand (plus grand, moins grand) que toi?
Poznámka o vyslovnosti. Podobně jako francouzské *zavřené* [z] se různí
se liší od českého otevřeného *e*, i francouzské *zavřené* *o* [o] se různí
od českého *o*, jež je vždy otevřené.

Vyslovující zavřené *o*, sešpulme rty v malý oválný otvor, jako
bychom chtěli říci *u* (= ou) a přitlačíme sondasné jazyk ku měkkému patru.
Toto *o* vyskytá se hlavně na konci slov, a to buď před nehláson
sohláskou nebo vyznačené písmenami *ent*, na př. *en gros* = *à gr-o*, *un*
mot = *ô-mo*, *un beau tableau* = *ô bo* table, *deux oiseaux* = *dúvavaz-o*. Take
au se skoro vždy vyslovuje *o*, na př. *jaune* = *žon*, *Autriche* = *otris*.



b)
Voici trois branches; une branche de sapin, une branche de chêne et une branche de hêtre.

Le sapin, le chêne et le hêtre ne portent pas de bons fruits. Ils croissent dans la forêt. On les appelle *les arbres forestiers*.

Les arbres forestiers nous donnent du bois.

Exercice. 1. Qu'est-ce que la pomme? — la poire? — la prune? — la cerise? — la noix?



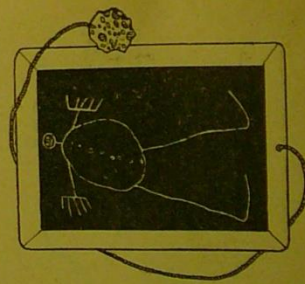
2. Quels sont les arbres fruitiers? les arbres forestiers?
3. Qu'est-ce que nous donnent les arbres fruitiers? — les arbres forestiers?

C. Le corps humain [körtmē]. Lidské tělo.

Trop.

1. La tête est trop petite.
2. Le cou est trop mince.
3. Le tronc est trop gros.
4. Les bras sont trop courts.
5. Les jambes sont trop longues.
6. Les mains et les pieds sont trop grands.

Exercice. Qu'est-ce que ceci? — C'est...
Comment est la tête? — Elle est... Où sont les mains? Comment sont-elles? etc.



Les parties du corps.

LA TÊTE

le front
l'œil droit
l'œil gauche
le nez
la bouche
le menton

l'épaule droite
l'épaule gauche

LA POITRINE (LE DOS)

la MAIN l'avant-bras le coude droite

LE BRAS gauche

LA JAMBE gauche

la taille

la

cuisse

le genou

la jambe molle

la LE PIED le talon

le PIED gauche

la MAIN les 5 doigts

IV. 3. 2. UČEBNICE PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

Nejobsáhlejší část korpusu námi sledovaných učebnic tvoří učebnice pro různé typy středních škol, kde se francouzský jazyk vyučoval jako povinný předmět. Jedná se o prvorepublikové učebnice pro reálky, reálná gymnázia a dívčí lycea. Autory těchto učebnic byli nejčastěji čeští středoškolští profesori, ale setkáme se zde i s učebnicemi česko-francouzských autorských týmů (Bartošek - Bornecque - Bernard), které jsou nepřímým důkazem bohatých kulturních i pracovních kontaktů mezi oběma zeměmi, a to zejména ve 20. a 30. letech 20. století. Z hlediska metodického převládají v tomto období jednoznačně učebnice navržené podle oficiální Hruškovy metody zprostředkovací. Témata, jež se v učebnicích vyskytují, odpovídají obsahu vzdělávání na daných středních školách.

Šubrt, František . *Učebnice a čítanka francouzská, díl I. Třetí opravené vydání. Praha: Gustav Neugebauer, 1895*

Učebnice a čítanka francouzská I. Díl je určena začátečníkům a odpovídá již pojetí kompromisních metod konce 19. století (Ploetz). Nachází se zde 38 lekcí založených na krátkých popisných nebo dialogických textech, které jsou vybrány tak, aby na nich mohl být demonstrován probíraný gramatický jev. Na výchozí souvislý text navazují otázky, díky nimž učitel může kontrolovat porozumění, případně následují další úkoly, např. tvoření vlastních otázek k textu, převypravování svými slovy, vybírání příbuzných slov, časování sloves z textu atd.

U článků byl pravděpodobně použit podobný postup jako u Kosiny. Učitel nejprve článek čte, žáci nacvičují výslovnost, poté samostatně čtou, učí se části článku nazpaměť (o čemž svědčí i poznámky žáka psané tužkou do učebnice). Následuje cvičení (zřejmě na čtení a k překladu do češtiny) v podobě tematicky příbuzných kratších francouzských vět zaměřených na daný gramatický jev (např. člen dělivý u potravin), nebo další kratší souvislý text, dialog nebo báseň, na který opět navazují otázky. Na konci každé lekce je část věnovaná prezentaci gramatiky, kterou již žáci znají z předchozích textů. Gramatické jevy jsou prezentovány formou přehledu, tabulky nebo seznamu tvarů daného slova s vysvětlením pravidla v češtině a příklady ve francouzštině. Gramatická terminologie je uváděna česky. Může následovat překlad z češtiny do francouzštiny. Témata textů v učebnici odpovídají povaze studia na reálné škole nebo reálném gymnáziu. Texty jsou věnovány každodenním činnostem, ročním obdobím, řemeslům, jevům v přírodě, zvířatům, ale i historii Rakouska, významným událostem a osobnostem

evropských dějin. Převažují zde texty popisné, ale objevují se i dialogy, básně, modlitby, dopisy, přísloví a pořekadla aj.

rok vydání	1895
celý název učebnice	<i>Učebnice a čítanka francouzská, díl I. Pro III. třídu českých škol středních. Třetí opravené vydání.</i>
autor/ autoři	Šubrt, František – profesor c. k. českých reálných škol v Karlíně
počet stran	164
předmluva / metodický komentář	ne
vnitřní členění celé učebnice	38 lekcí (str. 1 -98), seznam slovíček k úkolům francouzsko-český, abecední slovník francouzsko-český i česko-francouzský, přehled časování sloves: nejprve pomocná slovesa, pravidelná slovesa, přehled složených časů, trpný rod, zvrtná slovesa.
obecná stavba lekce	Výchozí francouzský text nebo skupina tematicky spojených, na který navazují úkoly: nejčastěji otázky z textu nebo cvičení v podobě tematicky spojených vět a otázek (nebo krátkých dialogů), určené k obměně čísla, osoby atd. Často následují francouzská přísloví bez překladu související s tématem výchozího textu nebo úkolu. Prezentace gramatiky je až v závěru lekce.
užití mateřského a cílového jazyka	Východiskem je text ve francouzštině, čeština se objevuje pouze v poznámkách, ve slovníčku u textů a v gramatické terminologii. Jako kontrola osvojení učiva je u vybraných lekcí zařazen překlad z češtiny do francouzštiny.
orientační aparát	obsah dle jednotlivých úkolů
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace.
slovník	Slovník pod texty, k úkolům, abecední francouzsko-český i česko-francouzský

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro reálná gymnasia, reálky a dívčí lycea: Kniha první pro první ročník*. Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů, 1922.

Série učebnic pro reálná gymnázia a reálky autorského kolektivu Bornecque – Bartošek – Bernard z dvacátých let 20. století jsou dokladem rostoucí obliby francouzského jazyka na českých středních školách i ve společnosti po osamostatnění Československa. Učebnice jsou navrženy ve shodě s oficiální zprostředkovací metodou J. O. Hrušky a zohledňují dobové osnovy. V předmluvě k učebnici autoři odmítají tradiční gramaticko-překládovou metodu a kladou si za cíl, aby učebnice vedla žáky k osvojení si živého mluveného i psaného jazyka:

„Tato nová metoda činí ovšem nové požadavky na učebnici francouzštiny a pokládá-li dnešní osnova jazykový výcvik žactva za podstatnou část cíle učebního, jest třeba, aby se žáci učili té francouzštině, kterou se dnes ve Francii mluví a píše, t.j. aby články, jež jsou základem knihy, byly psány nejen jazykem mluvnicky správným, nýbrž i duchem ryze francouzským. Proto spojili jsme se, Francouz a Češi, k společné práci, jsouce přesvědčení, že jen tak lze plně a přesně dojít cíle shora vytčeného...“
(Bornecque, Bartošek, Bernard, 1922, úvod)

Autoři si spolu s cílem vytvořit učebnici, jež by vedla žáky ke znalosti současného mluveného jazyka i kultury, uvědomují, že je vzhledem ke změnám v osnovách po osamostatnění Československa nutné poskytnout školám učebnici, která by nevedla k přetěžování žáků. Na každý ze 38 článků v učebnici podle autorů připadají čtyři výukové hodiny, což má umožnit dokonalé osvojení učiva přímo ve škole s minimálními požadavky na domácí práci žáků. Texty jsou upraveny tak, aby mohl učitel se žáky již od začátku výuky hovořit ve francouzštině. Porozumění má být ideálně zprostředkováno názorem, kde to není možné, nebo u abstraktních slov překladem. Nové mluvnické jevy jsou v textu pro lepší zapamatování a přehlednost zvýrazněny a každá lekce je doplněna soupisem slovní zásoby a frazeologií *Choses à retenir*, z níž učitel vybírá slovní zásobu podle schopností a úrovně žáků, bez toho, aniž by vynecháním určitých částí došlo k nabourání systému učebnice.

Učebnice je rozdělena do 38 číslovaných lekcí založených na krátkých textech, na něž navazují tři texty ke čtení a překladu *Notre président*, *Lettre d'un ami de la nation tchèque* a báseň *Le régiment qui passe*, jež vystihují důležitost vztahů mezi Francií a samostatným Československem po I. světové válce a celkové profrancouzské citění, které u nás vládlo. Zajímavý je oddíl *Locution de classe* (školní rčení), v němž je přehled základních francouzských pokynů, jež učitel během výuky používá spolu s českým překladem. Na konci učebnice je zařazen přehled gramatiky formou tabulek s francouzsko-českou gramatickou terminologií, pravidly, příklady a v závěru učebnice jsou francouzsko-české slovníky.

Každá z lekcí vychází z textu se zvýrazněnými gramatickými jevy, na který navazuje část *Conversation* s otázkami pro žáky, které slouží ke kontrole porozumění textu, nacviku výslovnosti a jsou základem interakce mezi učitelem a žáky. III. částí je soupis slovní zásoby a frází *Choses à retenir* ve formě krátkých vět nebo frází k zapamatování, případně tematickým souborem slov, např. *Les hommes portent: le pantalon ou la culotte, le gilet, le veston ou la redingote, le pardessus, le chapeau ou la casquette (...)*. V určitých lekcích se objevují také „*Vers mnémoniques*“, např. str. 33

tematicky související s výchozím textem nebo probíranou gramatikou, nebo „Amusettes“, slovní hříčky, přísloví nebo následuje krátký dialog. Další část *Grammaire* obsahuje prezentaci vybraných gramatických jevů, ale nikdy ne izolovaně, vždy ve větách, kde je třeba s překladem. Pátá část lekce *Phonétique* obsahuje český výklad pravidel o výslovnosti a francouzské příklady. V závěru každé lekce jsou cvičení *Exercices*, jejichž zadání je psáno česky. Obsahují např. tvoření slovesných tvarů dle zadání, časování sloves v celých větách, doplňování do vět, dokončování vět, převádění do různých časů, osob atd (viz. obrazová příloha 14 a 15).

rok vydání	1922
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro reálná gymnasia, reálky a dívčí lycea, kniha první pro první ročník.</i>
autor/ autoři	Henri Bornecque (profesor univerzity v Lille), Julius Bartošek (ředitel Reformního reálného gymnasia v Duchcově), Josef Bernard (profesor Reformního reálného gymnasia v Duchcově)
počet stran	164
předmluva / metodický komentář	Ano, stanovení cílů výuky a popis metody – odpovídá metodě zprostředkovací J. O. Hrušky
celková stavba učebnice	Obsah, I. 38 lekcí str. 11-82, II. str. 83 a 84 Appendice: <i>Notre président</i> (francouzský text o životě T. G. M.) <i>Lettre d'un ami de la nation tchèque</i> – dopis Romaina Alléona z 11. 11. 1918, <i>Le régiment qui passe</i> – báseň, III. Locutions de classe (školní rčení) – pokyny používané učitelem během výuky francouzsko-české, IV. Grammaire – přehled gramatiky, V. Explications des textes (pokyny k textu cvičení)- francouzsko-český slovník řazený podle lekcí, VI. Vocabulaire français-tchèque (francouzsko-český slovník abecední)
obecná stavba lekce	výchozí text – conversation- choses à retenir – přísloví, slovní hry, říkadla nebo mnemotechnické pomůcky (případně krátký dialog) – grammaire –phonétique - exercices
užití mateřského a cílového jazyka	Vše ve francouzštině s výjimkou překladů u gramatiky, zadání cvičení a výkladu u části věnované výslovnosti
orientační aparát	obsah strukturovaný podle čísel lekcí. U každé lekce je uveden ve třech sloupcích název článku, témata dialogů nebo slovní zásoby k zapamatování a obsah probírané gramatiky (vše ve francouzštině)
obrazová složka	Černobílé ilustrace, ale v omezené míře, např. lidské tělo, hodiny, mapa Paříže.
slovník	Ano k jednotlivým lekcím v části V., francouzsko-český abecedně řazený slovník oddíl VI.

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí: Kniha druhá pro druhý ročník.* Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů vlastních nakladatelů, 1923.

Druhý díl učebnice pro střední školy autorského týmu Bornecque – Bartošek – Bernard zachovává stavbu předchozího dílu, ale jako nový a výrazný prvek se zde objevuje ilustrace, která slouží jednak jako prostředek z prezentaci nové slovní zásoby v článku, ale také je základem pro celou řadu mluvních a písemných cvičení. Domníváme se, že se autoři mohli inspirovat z učebnic Nepokojových nebo přímo učebnicemi J. A. Komenského:

rok vydání	1923
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí, kniha druhá pro druhý ročník.</i>
autor/ autoři	Henri Bornecque (profesor univerzity v Lille), Julius Bartošek (ředitel reformního reálného gymnasia v Duchcově), Josef Bernard (profesor reformního reálného gymnasia v Jilemnici)
počet stran	190
předmluva / metodický komentář	Ne/ metoda zprostředkovací
celková stavba učebnice	I. 30 lekcí str. 9-100, II. <i>Phonétique et orthographe</i> str. 101-108, III. <i>Révision du verbe</i> str.108 -122, IV. <i>Explications des textes</i> str. 123-152 V. <i>Vocabulaire français-tchèque</i>
obecná stavba lekce	I. Výchozí text, II. <i>Conversation</i> , III. <i>Leçon de choses</i> často doplněné ilustrací opatřenou čísly pro zprostředkování názoru nebo procvičení slovní zásoby z výchozího textu – popis obrázku, u vybraných lekcí doplněno příslovím, hádankami, návody k jazykovým hrám, krátkým překladem z češtiny do francouzštiny, dialogy, IV. <i>Grammaire</i> – vysvětlení pouze ve francouzštině – terminologie ve francouzštině s českým ekvivalentem (pouze nadpis), V. <i>Exercices</i> : převypravování, popis obrázku, popis místa nebo věci, doplňování vět, převádění vět do různých časů, časování sloves ve větách. Zadání úkolů je ve francouzštině.
užití mateřského a cílového jazyka	Téměř vše ve francouzštině s výjimkou českých textů určených pro překlad a jazykové terminologie (pouze nadpisy u části <i>Grammaire</i>), výklad u shrnutí výslovnosti – II. <i>Phonétique et orthographe</i> ,
orientační aparát	Obsah řazený dle lekcí, u každé lekce uvedena témata pro části lekce: <i>Lecture</i> , <i>Leçons de choses/ séries d'action</i> , <i>poésies/dialogues/thèmes/proverbes</i> etc. / a <i>Matière grammaticale</i>
obrazová složka	Černobílé ilustrace, tématicky doplňující výchozí text nebo část <i>Leçon de choses</i> , často slouží k popisu, počítání různých předmětů, určování polohy na obrázku atd, nebo zastávají funkci obrázkových slovníků opatřených čísly např. druhy pokrývek hlavy (str. 44.)
slovník	V části IV. slovník k jednotlivým lekcím francouzsko-český, v části V. slovník francouzsko-český abecedně řazený

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí: Kniha třetí pro třetí ročník*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, spol. s.r.o., 1924.

Třetí díl učebnice pro reálná gymnasia a reálky zachovává strukturu prvního a druhého dílu. Od předchozích dílů se učebnice liší menším podílem ilustrací ve srovnání s dílem druhým. Výchozí texty jsou delší a tematicky se zaměřují na historii, reálie a kulturu Francie, ale objevují se i témata související s politickou situací a děním v naší zemi (např. str. 45 text *La mort du général Štefánik*). Kromě popisných textů jsou do učebnice zařazeny dialogy, dopisy, básně, písně i souvislé české texty určené k překladu do francouzštiny. Závěrečná část učebnice je věnována oddílu, který shrnuje všechny dosud probírané časy pravidelných i nepravidelných sloves a slovníkům.

rok vydání	1924
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí, kniha třetí pro třetí ročník</i>
autor/ autoři	Henri Bornecque (profesor univerzity v Lille), Julius Bartošek (ředitel reformního reálného gymnasia v Duchcově) Josef Bernard (profesor reformního reálného gymnasia v Jilemnici)
počet stran	209
předmluva / metodický komentář	Ne/ metoda zprostředkovací
vnitřní členění celé učebnice	I. 30 lekcí str. 9-133, II. Table alphabétique des manières grammaticales str. 134 -136, III. Révision du verbe str. 137-153, IV. Vocabulaire français-tchèque, V. Vocabulaire tchèque-français
obecná stavba lekce	I. Výchozí text (lecture), na který navazuje Conversation II. Leçon de choses/ Séries d'actions/Dialogues III. Poésies/thèmes/anecdotes/jeux/proverbes/amusettes etc. IV. Matière grammaticale
užití mateřského a cílového jazyka	Téměř vše ve francouzštině s výjimkou vysvětlení některých gramatických jevů, kde jsou pravidla uvedena v obou jazycích. V češtině pouze texty k překladu.
orientační aparát	Obsah řazený podle lekcí, u každé lekce jsou uvedena témata jejích částí viz. struktura lekce
obrazová složka	Černobílé ilustrace v menší míře než u předchozího dílu.
slovník	francouzsko-český i česko-francouzský abecedně řazený v závěru učebnice

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro VI. třídu reálných gymnasií chlapeckých i dívčích*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze, spol. s.r.o., 1931.

Učebnice jazyka francouzského pro VI. třídu reálných gymnasií česko-francouzského autorského týmu Bornecque – Bartošek – Bernard není dalším dílem ze série učebnic, ale jedná se o upravený třetí díl učebnice z roku 1924. K úpravě učebnice došlo zřejmě v návaznosti na změny školních osnov vlivem Dérerových reforem a posunutím výuky jazyků do vyšších ročníků. Podoba učebnice i metoda výuky zůstala zachována, ale autoři oproti původní verzi z roku 1924 přidali na závěr učebnice shrnující tabulky francouzských spisovatelů, šlechtických rodů a králů a kapitulu o versologii.

rok vydání	1931
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro VI. třídu reálných gymnasií chlapeckých i dívčích</i>
autor/ autoři	Bornecque Henri (profesor univerzity v Lille), Bartošek Julius (ředitel Městského dívčího reálného gymnasia Charlotty G. Masarykové v Praze I), Bernard Josef (prof. Reálného gymnasia v Jilemnici)
počet stran	288 stran
předmluva / metodický komentář	Ne/ metoda zprostředkovací
celková stavba učebnice	I. 35 lekcí (str. 1-174) II. Table alphabétique des matières grammaticales III. Revision du verbe IV. Table des auteurs V. Tableau des dynasties, des souverains et des Présidents VI. Notions de versification française VII. Vocabulaire français-tchèque VIII. Vocabulaire tchèque-français
obecná stavba lekce	Výchozí text – conversation – Leçon de choses – Dialogue (proverbes/galicismes etc.) – Grammaire – Exercices
užití mateřského a cílového jazyka	Učebnice je psaná již téměř výhradně francouzsky, včetně částí věnovaných gramatice. Ojedinele se objevují české překlady u gramatické terminologie nebo složitějších pravidel, ale až po francouzské verzi.
orientační aparát	Obsah shodný s původním vydáním
obrazová složka	Ano černobílé ilustrace
slovník	Slovníky ve stejné podobě jako u předchozího vydání

Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. Učebnice jazyka francouzského pro střední školy díl III.: pro V. třídu reálek a reformních reálných gymnasií a pro VI. třídu reálných gymnasií. (Jako pokračování dílu II. cvič. XVI-XXX). Brno: A. Píša, knihkupec České vysoké školy technické v Brně, 1931.

Učebnice autorů Tenory a Šestáka je určena studentům V. a VI. tříd reálek a reformních reálných gymnázií a jedná se o další řadu učebnic, jež vycházely z Hruškovy zprostředkovací metody. Učebnice zachovává podobnou strukturu lekcí, jakou lze vidět u Bornecque, Bartoška a Bernarda (text-otázky-gramatika-cvičení), ale je zde věnován větší prostor textům. Každá z 30 lekcí obsahuje 2-5 kratších textů, z nichž jeden nebo dva jsou v obsahu učebnic vyznačeny jako povinné. Zbylé texty učitel může, ale nemusí využít, případně mohou být využity pro domácí přípravu žáků. V každém z textů jsou zvýrazněny probírané gramatické struktury, na něž se lekce zaměřuje. Na text přímo navazují otázky *Questionnaire*, nebo část *Grammaire* s jednoduchými pravidly a teoretickými otázkami pro žáky v češtině a s příklady ve francouzštině. V závěru lekce je část *Devoirs* věnovaná procvičování a kontrole znalostí (formou překladu). Objevují se zde různé typy cvičení určených k fixaci gramatických struktur (doplňování do vět, transformace vět atd), slovní zásobu i cvičení mluvní nebo překladová. K učebnici byly také k dispozici gramofonové nahrávky 4 textů (X, XII, XVII, XXVIII) k poslechu.

rok vydání	1931
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro střední školy. Díl III pro V. třídu reálek a reformních reálných gymnasií a pro VI. třídu reálných gymnasií.</i>
autor/ autoři	Bohuš Tenora (správce čs. oddělení lycea v Nîmes) , Antonín Šesták (prof. Státního dívčího reálného gymnasia v Brně)
počet stran	240
předmluva / metodický komentář	Ne/ metoda zprostředkovací
obecná stavba učebnice	I. 30 lekcí obsahujících 2-5 kratších (str. 1- 156) II. Grammaire (str. 157-176) III. Dictionnaire français- tchèque IV. Dictionnaire tchèque -français
obecná stavba lekce	Výchozí text (může být doplněn ilustrací) – <i>Questionnaire</i> (otázky k textu) nebo <i>Grammaire</i> (shrnutí gramatiky vyznačené ve výchozím textu, pravidla, shrnující otázky) – <i>Devoirs</i> (cvičení) převádění výchozího textu do různých osob a časů, doplňování slovesných časů do souvislého textu, převypravování, odpovědi na otázky, drobný překlad z češtiny do francouzštiny atd.)
užití mateřského a cílového jazyka	Výchozí texty, otázky a zadání cvičení jsou uvedeny ve francouzštině, vysvětlení gramatiky a pravidla v češtině

orientační aparát	obsah v němž jsou vedle čísla lekce uvedeny vždy názvy článků (povinné články jsou vyznačeny kurzívou) a v druhém sloupci je uvedena mluvnická látka
obrazová složka	20 černobílých ilustrací jako doprovod k textům – portréty osobností, významných památek atd.
slovník	Ano na konci učebnice francouzsko-český a česk-francouzský abecedně řazený

Smolák, Vladimír. *Učebnice jazyka francouzského pro třetí třídu reálek a reformních reálných gymnasií*. Praha: Československá grafická unie, a.s., 1934.

Smolákova *Učebnice pro třetí třídu reálek a ref. real. gymnasií* je určena středoškolským studentům–začátečníkům. Učebnice odpovídá stavbou platným osnovám i postupu oficiální zprostředkovací metody. Je zde 41 lekcí, shrnutí, slovníček k jednotlivým lekcím a francouzsko-český, abecedně řazený slovník. V porovnání s učebnicemi pro začátečníky od Bornecque-Bartoška-Bernarda a Kosiny je zde výrazně redukována obrazová složka. Výchozí texty jsou popisné nebo dialogické a tematicky odpovídají ostatním učebnicím pro středoškoláky–začátečníky studující na reálkách a reformních reálných gymnáziích. Oproti předchozím učebnicím pro začátečníky je zde přehledněji a jednodušeji prezentovaná gramatika formou zvýrazněných rámečků s přehledy gramatických tvarů, po nichž následuje vysvětlení nebo pravidlo v češtině a příklady. U každé lekce je v rámci cvičení připojen krátký překlad. Výchozí texty jsou obecně kratší než u předchozích učebnic, větší prostor je věnován otázkám, které nejen shrnují výchozí text a kontrolují porozumění, ale v mnohem větší míře se vztahují k samotným žákům a jejich dosavadním znalostem k tématu (viz. obrazová příloha 16 a 17).

rok vydání	1934
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro třetí třídu reálek a reformních reálných gymnasií</i>
autor/ autoři	Vladimír Smolák
počet stran	159
předmluva / metodický	Ne, metoda zprostředkovací

komentář	
Vnitřní členění celé učebnice	41 lekcí (str. 1-128), Révision générale str. 129-130, Vocabulaire des leçons str. 131 -145, Vocabulaire français – tchèque str. 146-156)
obecná stavba lekce	Výchozí text – (Questions) – Prononciation – Grammaire - Exercice
užití mateřského a cílového jazyka	Učebnice je psána z velké části francouzsky, včetně základních pokynů pro žáky. Česky jsou uvedena gramatická pravidla, krátké texty nebo věty ve cvičeních na překlad do francouzštiny.
orientační aparát	Obsah: u každé lekce je uveden název článku a ve druhém sloupci obsah mluvnice.
obrazová složka	učebnice obsahuje pouze tři černobílé ilustrace
slovník	Ano – k lekcím + francouzsko-český abecedně řazený

Smolák, Vladimír . *Učebnice jazyka francouzského pro čtvrtou třídu reálek a reformních reálných gymnasií*. Praha: Československá grafická unie a.s., 1935.

Druhý díl Smolákovy učebnice pro IV. třídu reálek a reformní reálná gymnázia zachovává stavbu předcházejícího dílu. V rámci závěrečných lekcí jsou pouze místo jednoho výchozího textu uvedeny dva.

rok vydání	1935
celý název učebnice	<i>Učebnice jazyka francouzského pro čtvrtou třídu reálek a reformních reálných gymnasií</i>
autor/ autoři	Vladimír Smolák
počet stran	237
předmluva / metodický komentář	Ne / metoda zprostředkovací
vnitřní členění celé učebnice	43 lekcí (str.1-173), Grammaire: I tableaux de conjugaison, II verbes irréguliers, Vocabulaire français-tchèque, Vocabulaire tchèque-français , mapa Francie
obecná stavba lekce	Viz. první díl téže učebnice pro III. třídu reálek,
užití mateřského a cílového jazyka	Vše ve francouzštině, kromě krátkých textů nebo vět určených k překladu z češtiny do francouzštiny
orientační aparát	Obsah: viz.předchozí díl
obrazová složka	Ne – pouze přiložená barevná mapa Francie
slovník	Ano – na konci učebnice abecedně –řazený francouzsko-český i česko-francouzský

Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. *Učebnice jazyka francouzského pro IV. třídu reálek a reformních reálných gymnasií. 2. vyd. Praha: Československá grafická unie, a.s., 1935.*

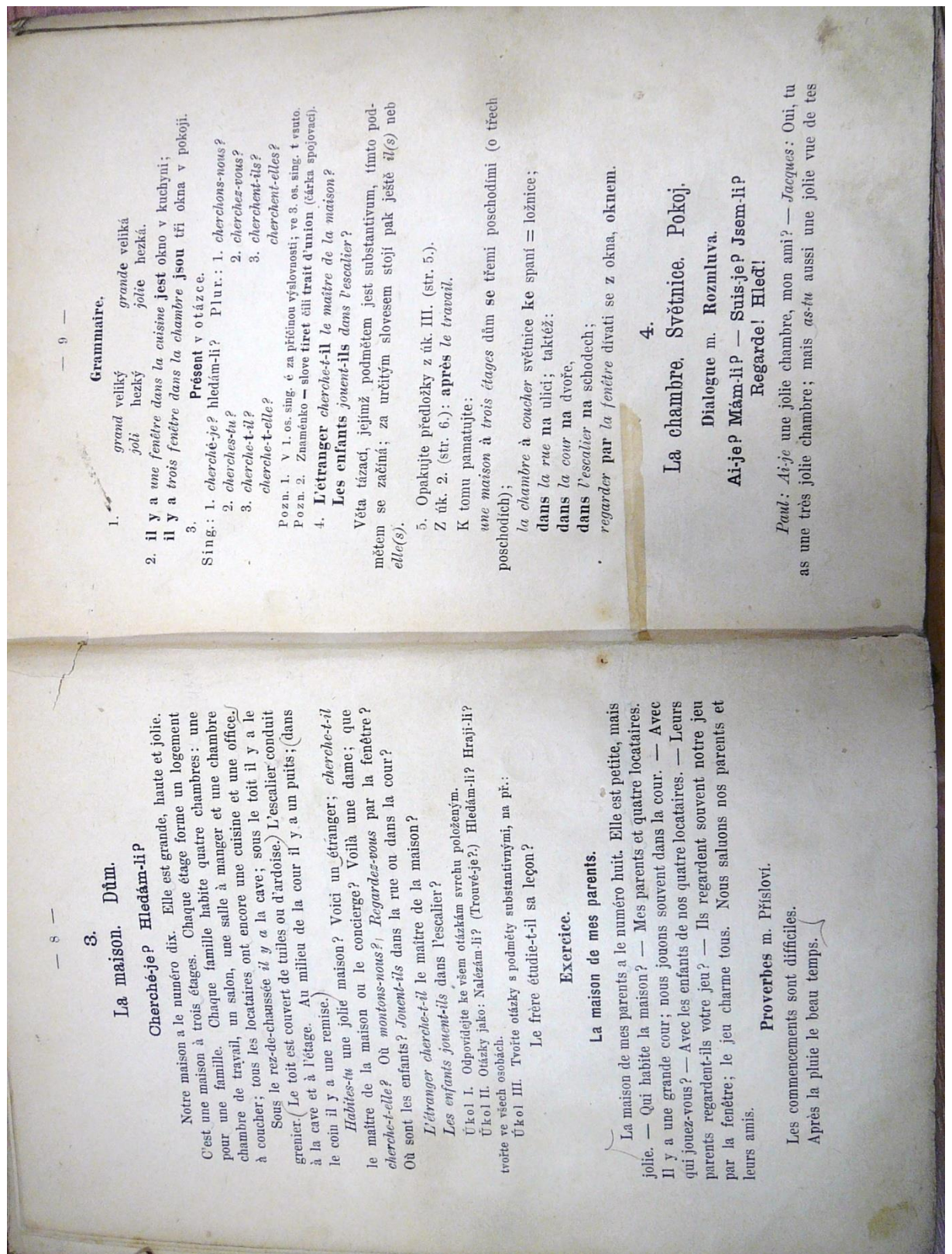
Upravené vydání těchto učebnic podobně jako u učebnice Bartoška-Bernarda-Bornecqua zohledňuje změny v osnovách, k nimž ve 30. letech došlo vlivem Dérerových reforem. Výuka francouzského jazyka byla posunuta do vyšších ročníků. V ostatních ohledech byla stavba učebnice zachována ve stejné podobě jako u prvního vydání (viz. obrazová příloha 18 a 19)

Rok vydání	1935 (schváleno 5.10. 1934)
Celý název učebnice	<i>jazyka francouzského pro IV třídu reálek a reformních reálných gymnasií. Druhé, podle osnov upravené vydání</i>
Autor/ autoři	Dr. Bohuš Tenora – správce čsl. oddělení lycea v Nîmes, Dr. Antonín Šesták – profesor státního dívčího reálného gymnasia v Brně
Počet stran	254
Předmluva/ metodický komentář	Ne, metoda zprostředkovací
Vnitřní členění celé učebnice	XXXV lekcí, Grammaire, Dictionnaire français- tchèque, Slovníček česko-francouzský
Obecná stavba lekce	Jednotlivé lekce (<i>exercices</i>) jsou označeny římskými číslicemi a dále vnitřně členěny do číslovaných částí 1 – 4. Pod každým číslem se nachází jeden samostatný kratší text monologický, dialogický, popis, píseň, báseň. Za textem č. 1 vždy následuje <i>questionnaire</i> – seznam otázek k textu. Text č. 2 má formu básně, písně nebo se jedná o text popisný s tematickým zaměřením na určitý okruh slovní zásoby doprovazený ilustrací (např. <i>Travaux agricoles</i>). Jeden z dalších textů 3 nebo 4 vždy obsahuje „ <i>Phrases de conversation</i> “, přísloví nebo uvádí vybraná idiomatická spojení. Texty jsou označeny *, jsou-li „nepovinné“. Za texty následuje část „ <i>Grammaire</i> “, kde jsou přehledy formou tabulek, vzorů časování sloves a pravidla v češtině s příkladovými větami ve francouzštině. Další částí jsou „ <i>devoirs</i> “ – různé typy gramatických cvičení, slovní zásobu, ale i překlady určené k domácí přípravě.
Užití mateřského a cílového jazyka	Vše kromě výkladu gramatických pravidel je ve francouzštině
Orientační aparát	Ano přehledný rejstřík rozčleněný podle lekcí, u každé lekce uvedeny názvy textů (<i>tekst</i>) a <i>mluvnická látka</i>
Obrazová složka	Ano – černobílé ilustrace nebo fotografie nejčastěji k druhému textu
Slovník	Ano francouzsko-český i česko francouzský, abecedně řazený

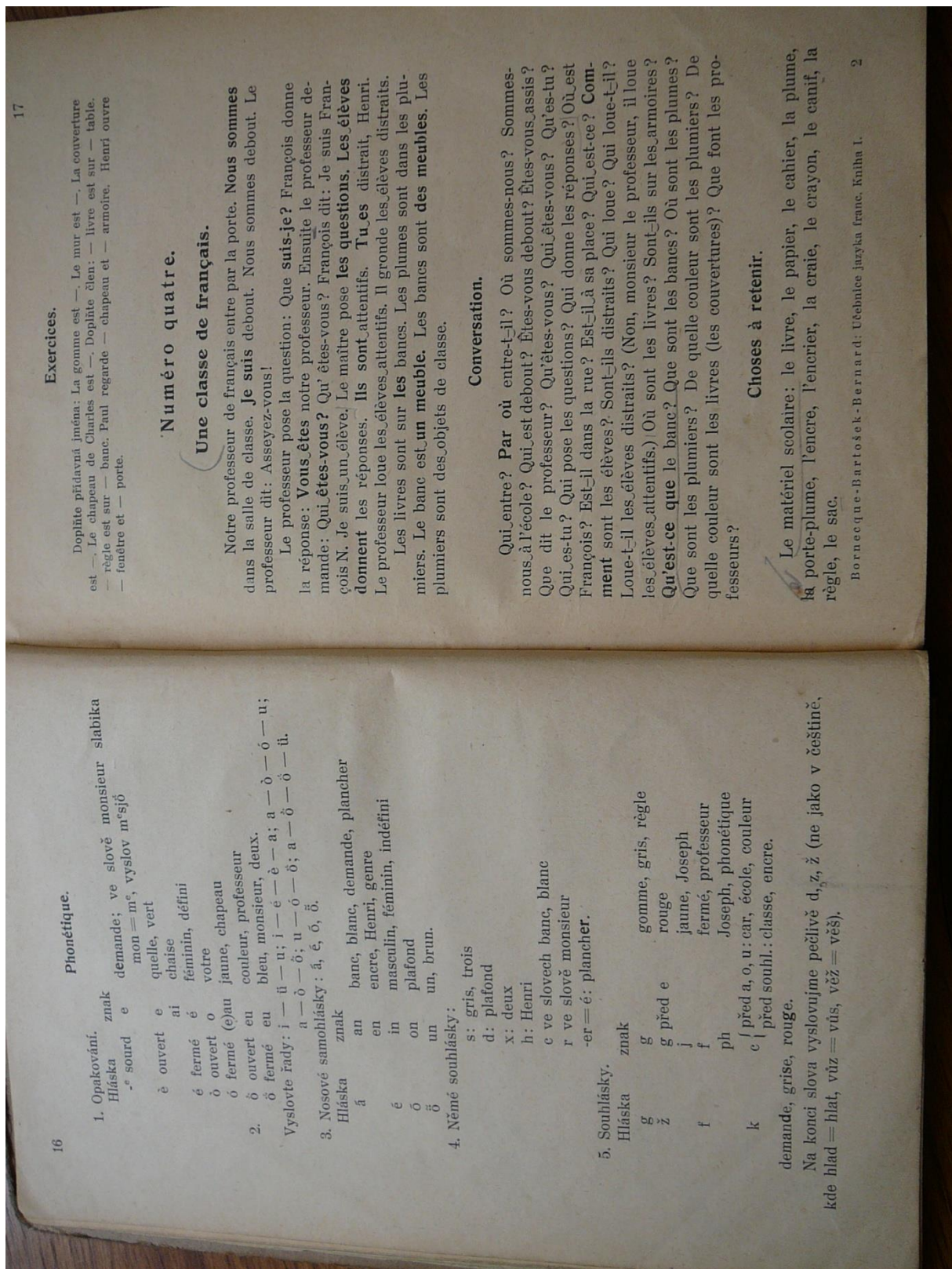
Smolák, Vladimír. *Učebnice jazyka francouzského pro pátou třídu reálek a reformních reálných gymnasií*. Praha: Československá grafická unie, a.s., 1936.

Třetí díl Smolákovy učebnice pro střední školy sice stále zachovává typickou stavbu u lekce, ale z obsahu dvou částí nazvaných *Comprenons* a *Vocabulaire* je patrná orientace učebnice na rozšiřování slovní zásoby. Oproti ostatním učebnicím pro žáky stejné úrovně zde již nejsou zařazeny samostatné oddíly o gramatice. Výchozí texty jsou tematicky zaměřené na francouzské reálie, kulturu, historii a literaturu. U každé z lekcí je stále zařazen překlad z češtiny do francouzštiny.

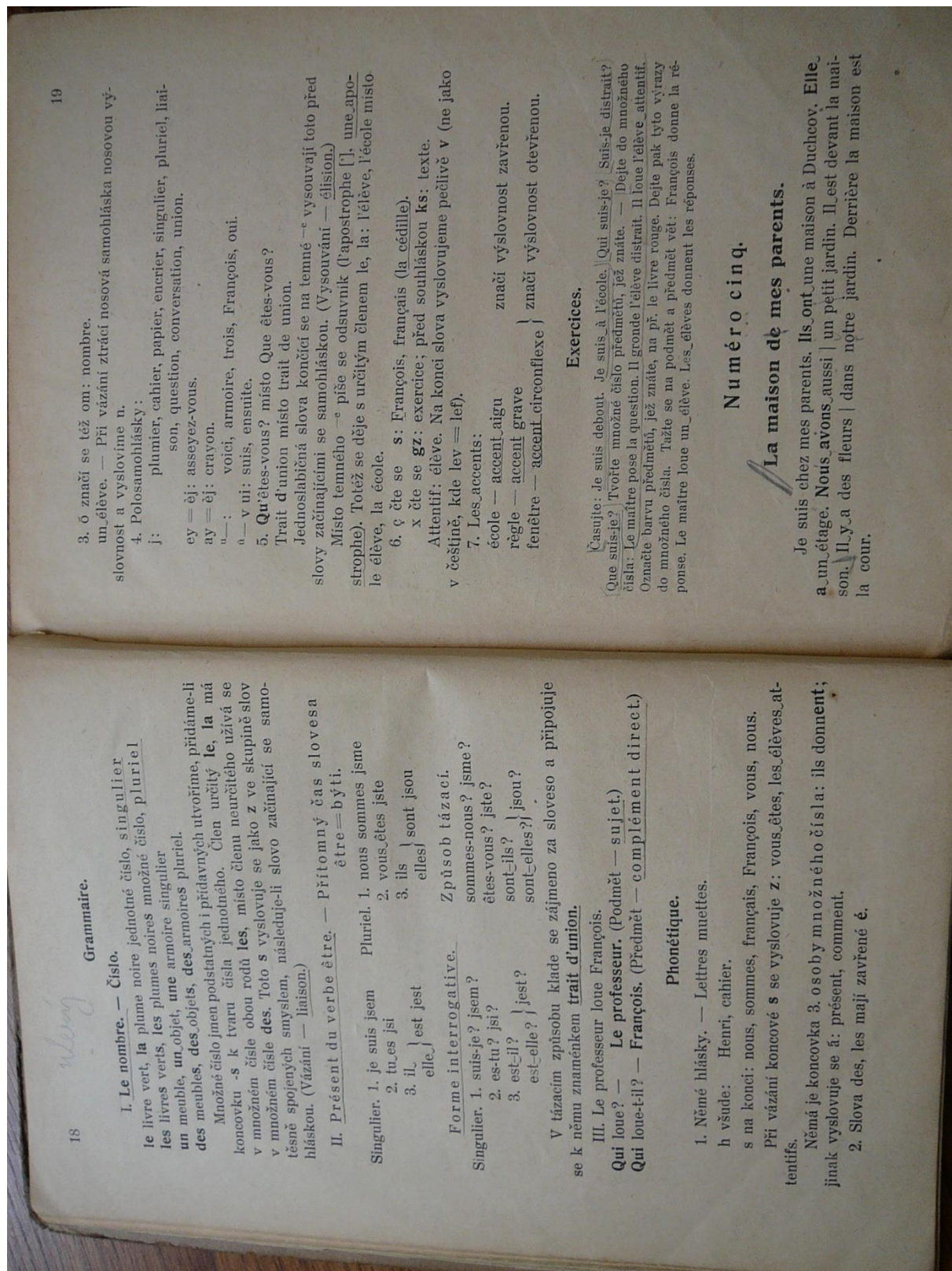
rok vydání	1936
celý název učebnice	Učebnice jazyka francouzského pro pátou třídu reálek a reformních reálných gymnasií
autor/ autoři	Vladimír Smolák
počet stran	135
předmluva / metodický komentář	Ne/ metoda zprostředkovací
vnitřní členění celé učebnice	30 lekcí (str. 3-95), Notices littéraires (str. 96-98), Vocabulaire français-tchèque, Vocabulaire tchèque-français
obecná stavba lekce	Výchozí text – Comprenons (vysvětlení slovní zásoby pomocí synonym nebo opisu ve francouzštině) – Racontons (otázky k textu) – Vocabulaire (pouze výčet slov k tématu textu) – Exercices (otázky k textu, překlad)
užití mateřského a cílového jazyka	S výjimkou textů k překladu do francouzštiny je učebnice celá ve francouzštině.
orientační aparát	Obsah rozdělený do dvou sloupců. U každé lekce je název výchozího textu a v druhém sloupci téma slovní zásoby (Vocabulaire)
obrazová složka	Minimálně v porovnání s ostatními učebnicemi pro stejnou úroveň žáků. Ilustrace historických památek (např. Combourg)
slovník	Ano na konci učebnice francouzsko-český, česko-francouzský abecedně řazený



Obrazová příloha 13 (Šubrt, 1895, s. 8-9)



Obrazová příloha 14 (Bornecque-Bartošek-Bernard, 1922, s. 16-17)



Obrazová příloha 15 (Bornecque-Bartošek-Bernard, 1922, s. 18-19)

pas (bleu), mais (blanc). Ce crayon n'est pas (jaune), mais (rouge).
L'encre est (noir).

3. Doplňte náležitými slovy: De — couleur est ce cahier? Votre crayon est- — sur la table? — — le papier est blanc? Votre

La craie est- — rouge? Ma cravate — est — verte, mais brune.

4. Přeložte: Ten inkoust není černý, ale zelený. Ty dvěři jsou hnědé. Je ta krabice šedivá? Je váš klobouk černý? Není černý, je modrý. Je Jindřich na podiu? Má tužka je také červená. Kde je sešit toho žáka?

IV. LEÇON QUATRE.

Comptez!

1 un, 2 deux, 3 trois, 4 quatre, 5 cinq.

Comptez de un à cinq, vous! Paul et Georges, comptez ensemble! François, comptez seul! Prononcez mieux!

6 six, 7 sept, 8 huit, 9 neuf, 10 dix.

Comptez de six à dix! Comptez tous (toutes) ensemble de un à dix!

11 onze, 12 douze, 13 treize, 14 quatorze, 15 quinze, 16 seize, 17 dix-sept, 18 dix-huit, 19 dix-neuf, 20 vingt.

Comptez de onze à vingt! Comptez tous de un à vingt! 21 vingt et un, 22 vingt-deux, 23 vingt-trois, 24 vingt-quatre, 25 vingt-cinq, 26 vingt-six, 27 vingt-sept, 28 vingt-huit, 29 vingt-neuf, 30 trente.

Quel est ce nombre? Neuf. Et quel est ce nombre? etc.

*

Répétez! Écrivez! Lisez!

Venez ici! Allez à votre place!

Prononciation.

e ouvert	ei:	treize, seize
o ouvert	au	(výjmečně): Paul
ô ouvert	eu:	neuf, seul
ô fermé	eu:	deux, mieux
aj	ui:	huit
ê	in:	cinq, quinze, vingt
k	q:	cinq
s	x:	six, dix, dix-sept (dissêt)
z	x:	dix-huit (dizuit), dix-neuf (dizn'f)

Prononcez: 5 (sêk), 6 (sis), 7 (sêt), 8 (nôf), 9 (nôf), 10 (dis).

Prononcez: 20 (vê), 21 (vêô), 22 (vêô), 23 (vêtr'a), 24 (vêtkatr) etc.

Exercice.

Piste slovy: 5, 15, 2, 12, 6, 16, 3, 13, 19, 28, 30, 21, 17.

V. LEÇON CINQ.

En classe.

Nous sommes à l'école, dans notre classe. Charles est un élève, Marie est une élève. Je suis le professeur, vous êtes les élèves. Le professeur et les élèves sont dans la salle de classe. Que suis-je? Vous êtes le professeur. Qu'êtes-vous? Nous sommes les élèves.

Regardez. Voici les tables avec les bancs. Les livres, les cahiers, les plumes, les crayons et les encriers sont devant les élèves. Les tables sont vertes, les bancs sont bruns. De quelle couleur sont ces crayons? Ils sont jaunes. Et ces règles? Elles sont brunes. Ces deux porte-plumes sont-ils noirs? Non, M..., ils ne sont pas noirs, mais gris.

Je suis devant le tableau noir. Je suis debout, je ne suis pas assis. Marie est assise sur son banc, elle n'est pas debout. Suis-je assis? Non, M..., vous n'êtes pas assis, mais debout. Quels élèves sont assis sur le premier banc? Joseph et Charles sont assis sur le premier banc. Où sont assises Marie et Jeanne? Elles sont assises sur le dernier banc. N'êtes-vous pas devant Paul? Si, M..., je suis devant Paul.

Henri, venez ici. Écrivez la phrase: „Vous ne sommes pas devant les fenêtres.“ C'est bien. Retournez à votre place. Venez ici, Émile. Écrivez la phrase: „Tu es assis, tu n'es pas debout.“ Bien. Jean, venez ici et écrivez: „Ces crayons sont bruns, ces règles sont aussi brunes.“ Charles, lisez la première phrase. Lisez la dernière phrase. Traduisez cette phrase. Quel est le pluriel de l'élève? Quel est le singulier de les encriers?

Prononciation.

<i>e</i>	e: je, que, debout, premier. — Je suis debout devant le premier banc.
<i>e fermé</i>	e: les, ces. — Les livres et les plumes. Ces cahiers et ces gommes.
<i>e ouvert</i>	er: premier, dernier. — Le premier et le dernier cahier.
<i>ai</i>	ê: première, dernière. — La première et la dernière élève.
	ui: je suis, huit.

Liaison (vázání). — Při vázání se němé koncové *s* vyslovuje jako *z*: *les élèves, vous êtes. Il n'est pas ici. Tu es assis.*

Grammaire.

1. Le verbe être.
Présent.

<i>je suis</i> <i>tu es</i> <i>il/elle/est</i> <i>nous sommes</i> <i>vous êtes</i> <i>ils (elles) sont</i>	<i>je ne suis pas</i> <i>tu n'es pas</i> <i>il (elle) n'est pas</i> <i>nous ne sommes pas</i> <i>vous n'êtes pas</i> <i>ils (elles) ne sont pas</i>
---	--

Tvar tážací.

<i>suis-je?</i> <i>es-tu?</i> <i>est-il (-elle)?</i> <i>sommes-nous?</i> <i>êtes-vous?</i> <i>sont-ils (-elles)?</i>	<i>ne suis-je pas?</i> <i>n'es-tu pas?</i> <i>n'est-il (-elle) pas?</i> <i>ne sommes-nous pas?</i> <i>n'êtes-vous pas?</i> <i>ne sont-ils (-elles) pas?</i>
---	--

2. Plurál podstatných a přídavných jmen.

Plurál -s	<i>le banc</i> — les bancs <i>la table</i> — les tables <i>l'élève</i> — les élèves <i>l'éponge</i> — les éponges <i>le cahier vert</i> — les cahiers verts <i>la table verte</i> — les tables vertes
--------------	--

Množné číslo podstatných a přídavných jmen se tvoří od jednotného čísla přidáním koncovek **s**.

Končí-li se podstatné neb přídavné jméno již v singulárním koncovkou *s*, v plurálu se nemění: *les crayons gris* (ale: *les gommes grises*). Stejně: *Ils sont assis*.

Masculin Féminin -er — -ère	<i>le premier banc</i> — <i>la première table</i> <i>le dernier banc</i> — <i>la dernière table</i>
--------------------------------	--

Koncovka mužského rodu **-er** se mění v ženském rodě v **-ère**.

Singulier ce, cet — cette	<i>ce crayon</i> — ces crayons <i>cet élève</i> — ces élèves <i>cette table</i> — ces tables
Pluriel ces	Le pluriel de <i>ce, cet, cette</i> est ces .

4. *Écrivez la phrase. Complétez les élèves.*

Akusativ se rovná tvarem nominativu.

5. *N'êtes-vous pas devant Paul? Si, Monsieur, je suis devant Paul.*
Po záporné otázce se překládá české *ano* slovem *si* (místo *oui*).

Exercices.

- Doplňte tvary přítomného času slovesa *être*: Je — un élève. Nous — devant cette table. Tu — assis, elle — debout. Ils — dans la classe. Vous — derrière la porte. — je debout? — vous ici? — nous devant le banc?
- Dejete do plurálu: Le banc est brun, la table est verte. L'encrier est sur la table. La porte est blanche. Où est ce cahier? Cette élève n'est pas assise. Ce mur est gris, cette règle est aussi grise. La fenêtre est ouverte.
- Traduisez: Jste za dveřmi? Nejsem ve třídě. První stůl je před katedrou. Čtete a přeložte poslední větu. Ti žáci nejsou zde. Kde jsi? Kteří žáci sedí za Jindřichem? Kde sedíte? Stojíme, nesedíme. Kalamáře jsou černé. Ten žák není ve třídě. Nejsi na podiu? Ano, jsem na podiu.

VI. LEÇON SIX.

Grand et petit.

Paul est aussi grand que Charles. Joseph est plus grand que Paul, mais il est moins grand que Jean. Jean est le plus grand de tous les élèves de la classe.

20 — est occupé par Alésia. Le chef gaulois, arrivé au camp de César, arrête un instant son beau cheval noir. Il hésite peut-être devant la double haie de légionnaires, car il sait aussi que, pour sauver ses frères, il ne lui reste pas d'autre moyen que de se rendre au général romain.

Questionnaire.

Questionnaire.

Qui était Vercingétorix? — Où se trouve l'Auvergne? (... au centre de la France). — Par qui l'Auvergne était-elle habitée au premier siècle avant Jésus-Christ? — Comment s'appelaient, au premier siècle avant Jésus-Christ, les pays qui s'appellent aujourd'hui la France? — Pourquoi les Gaulois prirent-ils Vercingétorix pour chef? — Comment résista-t-il d'abord à César? — Où le battit-il? — Battu à son tour, où s'enferma-t-il? — Qui était l'assigéer? — Qui arriva à son secours? — Put-elle le délivrer? — Comment se rendit-il auprès de César? — Quelle cruauté eut-il au bout de six ans?

2 * Un chasseur courageux.

Un jour, un chasseur entra dans une forêt, avec son fusil sur l'épaule. Il marchait lentement, avec précaution... Soudain, il s'arrêta. Alors il regarda à droite, à gauche, devant, derrière, tout autour de lui. Il se baissa, examina le sol; puis se releva, regarda en l'air, écouta avec attention le son d'un arbre d'avancer lentement, avec précaution.

Un bûcheron, qui abattait des arbres dans la forêt, passa à ce moment. Il vit notre chasseur et lui demanda ce qu'il cherchait ainsi.

— Je cherche la trace des pas d'un ours...

— Venez avec moi, monsieur, je vous montrerai l'ours; je l'ai vu il n'y a qu'un instant...

— Non, non, merci! répondit aussitôt le brave chasseur.
Je ne cherche que la trace de ses pas!

(Le Petit Journal de Prague, XI. 140.)

3.* Leçon de vocabulaire: battre.

L'enfant bat le chien. — Les batteurs battent le blé. — Une batteuse travaille plus vite qu'une équipe de batteurs. — Le bûcheron a abattu un chêne. — Un régiment d'infanterie comprend trois bataillons. — A la bataille de Crécy, le roi de Bohême combattit aux côtés des Français. — Un groupe de quatre ou six canons s'appelle une batterie. — On appelle batailleur celui qui aime à batailler (à se disputer).

4. Phrases de conversation.

Couvrez-vous, il y a un courant d'air ici. — Les couvreux **couvrent** les maisons de tuiles ou d'ardoises. — **Découvrez-vous!** — Newton a **découvert** les lois de la gravitation. — Messieurs, la séance **est ouverte**. — Ne laissez pas la porte **entr'ouverte**. — Le ciel **est ouvert**. — La bonne met le couvert. — Je ne permets de vous **offrir** mes services. — **Offrez** votre bras à Madame. — J'ai là plusieurs **offres** dont une est très avantageuse. — La maison a été **vendue** au plus **offrant**. — Je ne peux pas **souffrir** cet homme. — Maman est un peu **souffrante**. — En automne, on **cueillera** des pommes et les poires. — La **cueillette** des olives se fait en décembre. — Nous avons été **accueillis** à bras ouverts. — Je vous remercie de votre bon **accueil**. — Allez au jardin, **cueillez** quelques roses et faites-en un bouquet. — N'avez-vous pas un **recueil** de poésies françaises? — Une **couverture** de laine est plus chaude qu'une **couverture** de coton. — Quel est cet air que tu siffles? — Tu ne sais pas? C'est l'**ouverture** de l'opéra «La Fiancée vendue.» — La **découverte** de l'Amérique en 1492 est un des faits les plus importants de l'histoire.

Grammaire.

1. Passé simple de quelques verbes irréguliers:

a) Prendre: Je pris
Tu pris
Il prit

IV. 4. DOPLŇKOVÉ UČEBNICOVÉ PŘÍRUČKY

Vedle učebnic základního typu se v námi sledovaném období setkáme s celou řadou doplňkových učebnicových příruček. Na straně jedné to byly chrestomatie, čítanky, gramatiky a cvičebnice sloužící jako doplněk konkrétní školní učebnice a na straně druhé zde nalezneme i bohatou škálu učebnic určených veřejnosti a pro výuku v soukromých jazykových školách (učebnice pro samouky, malé děti, cestovní konverzace, lexikální příručky). Některé z těchto učebnic jsou výjimečné po stránce metodické, setkáme se zde, jak s metodou přímou, tak i s návratem např. k interlineární metodě Jacocotově. Při řazení doplňkových příruček jsme opět zvolili hledisko chronologické, aby nedošlo k

Herzer, Jan. *Skladba jazyka francouzského pro vyšší třídy středních škol českých*. Praha: A. Storch, 1885.

Skladba jazyka francouzského byla navržena pro použití ve vyšších třídách středních škol a také jako příručka pro studium jazyka po ukončení střední školy. Jedná se o teoretickou příručku shrnující celý gramatický systém francouzského jazyka, která zřejmě sloužila jako doplňkový materiál k Herzerovým učebnicím. Herzer v předmluvě uvádí, že vycházel z gramatické terminologie uvedené v Bartošově *Skladbě jazyka českého*. Jednotlivá pravidla jsou doplněna příkladovými větami z autorovy četby nebo z vybraných francouzských mluvnic a slovníků. Herzer se dále hlásí k odkazu německých autorů (Mätzer, Schmitz, Seeger). Hruška jej řadí k systému (metodě) Ploetzově. *Skladba* obsahuje systematicky řazená a číslovaná pravidla psaná česky a doložená na francouzských příkladech bez překladu. V poznámkách jsou dodatečné informace o výjimkách, odkazy na podrobnosti atd.

Obsah: (zestručněný)

Část první – O větě jednoduché

Oddíl první. O částech věty a jejich shodě

- I. O podmětě
- II. O výroku
- III. O shodě výroku s podmětem
- IV. O přívlastku a přístavku
- V. O shodě přívlastku adjektivního
- VI. O pořádku slov ve větě

Oddíl druhý. O významě slov ve větě

Hlava I. O jménech

- I. O čísle substantiv
- II. O jméně přídavném
- III. O číslovkách
- IV. O náměstkách

V. O členu

Hlava II. O pádech a předložkách

Hlava III. O slovese O činnosti slovesní

Hlava IV. O časích a způsobech slovesních

Hlava V. O jmenných tvarech slovesních

Hlava VI. O příslovcích

Část druhá. O větě složené

Hlava I. O souvětí souřadném

Hlava II. O souvětí podřadném (1.-5. typy vedlejších vět)

Hlava III. O skracování vět závislých

Hlava IV. O řeči nepřímé

Přídavek: O dělidlech (= interpunkce)

rok vydání	1885
celý název učebnice	<i>Skladba jazyka francouzského pro vyšší třídy středních škol českých</i>
autor/ autoři	Jan Herzer
počet stran	292
předmluva / metodický komentář	Ano
celková stavba učebnice	Dvě základní části : O větě jednoduché (str. 1-256) rozdělena do dvou oddílů a ty dále rozděleny do „hlav“ O větě složené (str. 257 – 289) (čtyři hlavy) Obsah (str. 290-292)
užití mateřského a cílového jazyka	Pravidla jsou vždy vysvětlena česky s francouzskými příkladovými větami bez překladu. Poznámky jsou psané česky.
orientační aparát	Obsah – jasně a přehledně strukturovaný
obrazová složka	Skladba neobsahuje ilustrace
slovník	ne

Herzer, Jan. Cvičebná kniha ku překládání na jazyk francouzský. Praha: A. Storch syn, 1886.

Cvičebná kniha byla navržena jako doplněk výše uvedené *Skladky jazyka francouzského pro vyšší třídy středních škol českých*. Jedná se o soubor sta krátkých českých textů určených k překladu z češtiny do francouzštiny. Texty jsou většinou popisné, o historických událostech, důležitých osobnostech, vědě, vynálezech, objevují se i texty přibližující francouzskou kulturu, historii a způsob života (např. Původ kaváren ve Francii). Každý text je opatřen poznámkovým aparátem pod čarou, který obsahuje instrukce k překladu, obtížnější francouzské výrazy, francouzské slovesné

vazby a odkazy na konkrétní části Herzerovy *Skladby*, kde je daný gramatický jev podrobně vysvětlen.

V úvodu autor zmiňuje původ článků, jež pocházejí z francouzských středoškolských učebnic, učebnic používaných na francouzských učitelských ústavech a dále z podobných sbírek německých, tak jak to vyžadují instrukce ministerstva kultu a vyučování. U překladových cvičení není uveden klíč, z čehož lze vyvodit, že byla určena k použití při výuce nebo jako domácí doplňková cvičení, kdy kontrolu zprostředkoval učitel.

rok vydání	1886
celý název učebnice	<i>Cvičebná kniha ku překládání na jazyk francouzský</i>
autor/ autoři	Jan Herzer
počet stran	136
předmluva / metodický komentář	Ano
celková stavba učebnice	XII částí, které jsou řazeny s ohledem na <i>Skladbu jazyka francouzského</i> (viz) a její rozdělení do XII hlav (VI o větě jednoduché, VI o souvětí) Ke každé části soubor českých textů k překladu do francouzštiny (celkem 100 textů)
obecná stavba dílčí jednotky	Každá z XII částí obsahuje různý počet kratších českých textů opatřených pomocnými poznámkami pod čarou.
užití mateřského a cílového jazyka	Krátké souvislé texty jsou psané česky, v poznámkách a instrukcích k překladu se objevují pomocné francouzské výrazy, infinitivy sloves jež mají být použita, předložky, frazeologie odlišná od češtiny atd.
orientační aparát	Obsah řazený do XII částí v nichž jsou uvedeny názvy jednotlivých textů
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace ani jiný obrazový materiál
slovník	Česko-francouzský, abecedně řazený na konci knihy

Pover, František a František Vojtíšek. *Lectures choisies à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque, seconde édition revue et augmentée*. 2. vyd. Praha: Československá grafická unie, a.s., 1910.

Lectures choisies à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque je čítanka původních francouzských textů, určená žákům vyšších ročníků středních škol (reálných gymnázií a reformních-reálných gymnázií). Jejím cílem je seznámit žáky s významnými díly francouzské literatury, historií a reáliemi Francie pomocí souvislých textů z encyklopedií a dalších knih. Zřejmý je i cíl výchovný, kdy francouzština na určitých typech škol (reálných gymnáziích a reálkách) suplovala postavení latiny v utváření

estetických a morálních hodnot žáků. Četba a překlad souvislých textů zaujímají v této době podstatnou část výuky cizích jazyků ve vyšších ročnících středních škol. Čítanka je rozdělena do následujících VIII oddílů :

- I. Narrations (str. 1 - 48) 33 textů
- II. Histoire (str. 49-80) 22 textů
- III. Genre descriptif rozdělený dále na: (str. 81-127) celkem
 - a) Géographie 9 textů
 - b) Histoire naturelle 6 textů
 - c) Sujets littéraires et variés 14 textů
- IV. Sujets de morale (str. 128 – 133) 8 textů
- V. Genre épistolaire (str. 134- 142) 10 textů
- VI. Genre oratoire (str. 143-149) 4 texty
- VII. Poésies épiques, lyriques et didactiques (str. 150 – 189) 36 textů
- VIII. Poésies dramatiques (str. 190 – 206) 4 texty

Texty nejsou opatřeny slovníky ani vysvětlivkami. Často jsou uvedeny stručným životopisem autora nebo charakteristikou díla, z něhož úryvek pochází. U vybraných autorů (např. Molière, La Fontaine, Voltaire, V. Hugo) jsou k dispozici i jejich portréty v podobě černobílých rytin. Čítanka obsahuje i dvě mapy: Paříže a Francie, které žákům umožňují hledat místa, kde se odehrává děj z úryvků.

rok vydání	1910
celý název učebnice	<i>Lectures choisies à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque, seconde édition</i>
autor/ autoři	František Pover, František Vojtíšek
počet stran	313
předmluva / metodický komentář	ne
celková stavba učebnice	Sbírka francouzských textů rozdělená podle žánrů do VIII oddílů – celkem 146 textů, následují části: Commentaire, Tableau chronologique des souverains de la France, Vocabulaire, Table alphabétique des auteurs.
obecná stavba lekce	Není členěno do lekcí
užití mateřského a cílového jazyka	texty pouze francouzsky
orientační aparát	Podrobný obsah
obrazová složka	17 černobílých rytin (podobizny autorů, slavných osobností, francouzských , zejména pařížských památek a významných míst) a 2 mapy (Paříž, Francie)
slovník	Ano, francouzsko-český řazený abecedně, na konci čítanky

Pover, František a František Vojtíšek. *Grammaire française à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque. páté přepracované vydání*. 5. vyd. Praha: Československá grafická unie, 1924.

O oblíbenosti této učebnice gramatiky určené pro české střední školy svědčí celá řada vydání (my jsme analyzovali vydání páté). Gramatika je psaná pouze francouzsky včetně všech vysvětlivek i pravidel a je přehledně členěna do deseti oddílů:

- I. Prononciation et orthographe (str. 3-11)
- II. Article, Nom (substantif) (str. 12-22)
- III. De l'adjectif (str. 23-28)
- IV. Noms de nombre (str. 29-32)
- V. Pronoms (str. 33-48)
- VI. Verbe (str. 49 – 107)
- VII. Adverbe (str. 108 – 112)
- VIII. Prépositions (str. 113-127)
- IX. Conjonctions str.128
- X. Ponctuation str. 129

Na tyto oddíly navazuje krátká kapitola *Des vers français* (2 strany) a 24 souvislých českých textů určených k překladu do francouzštiny. Gramatické učivo je prezentováno deduktivně.

rok vydání	1924
celý název učebnice	<i>Grammaire française à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque. páté přepracované vydání.</i>
autor/ autoři	František Pover, František Vojtíšek
počet stran	163
předmluva / metodický komentář	ne
vnitřní členění celé učebnice	10 částí, následuje kapitola věnovaná základní teorii verše a 24 souvislých českých textů k překladu do francouzštiny
obecná stavba lekce	Učebnice není členěna do lekcí
užití mateřského a cílového jazyka	Příručka je psaná francouzsky.
orientační aparát	Obsah
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace
slovník	ne

Skála (Rocher) , Karel. *Učebnice staré franštiny jako uvedení do historického studia jazyků vůbec*. Praha: Knihkupectví Kvasničky a Hampla, 1924.

Učebnice staré franštiny je vysokoškolskou učebnicí pro romanisty a studenty obecné a srovnávací lingvistiky. Autor v předmluvě zdůrazňuje, že učebnici koncipoval zejména s ohledem na srozumitelnost pro studenty a co nejlepší didaktické zpracování

“... snažil jsem se, aby nejdříve vyličený byly změny které zasahují největší počet slov, a pak změny zasahující čím dále, tím menší počet slov. Dále bylo moji zásadou podávati zákony hláskoslovné tak, že po každém zákonu hláskoslovném se ukáže ihned, jak působil na přeměnu flexe. Má-li hláskosloví zajímati čtenáře začátečníka, nesmí býti podáváno odděleně od tvarosloví. Strídají-li se zjevy hláskoslovné, tvaroslovné, syntaktické i jiné pestře za sebou neunavuje to čtenáře tak, jako když mu podáme za sebou řadu zjevů téhož druhu“ (Rocher, 1924, úvod)

Úvodní část učebnice je věnována kapitolám o vývoji francouzského jazyka a přízvuku v latině a francouzštině. Za touto částí je uvedeno 63 cvičení, která jsou opatřena výkladem v češtině na základě systematického srovnání francouzského jazyka s latinou. Součástí výkladu jsou např. přehledy časování sloves s latinskými ekvivalenty, poučky o použití různých časů atd. U cvičení se nachází francouzsko-česko-latinské slovníky a v závěru každého z nich jsou francouzské texty nebo skupiny vět na nichž je demonstrován probíraný mluvnický jev. Od strany 187 je zařazen přehled pravidel výslovnosti, kapitola o dělení slabik na konci řádky (s. 191), za níž následují další úkoly. Učebnice vychází z genetické metody Karla Magera.

rok vydání	1924
celý název učebnice	<i>Učebnice staré franštiny jako uvedení do historického studia jazyků vůbec</i>
autor/ autoři	Karel Rocher
počet stran	190
předmluva/ metodický komentář	ano
užití mateřského a cílového jazyka	Učebnice je psaná česky s příklady v latině, francouzštině a dalších románských jazycích
orientační aparát	Stručný obsah
obrazová složka	Ne
slovník	Ano

Bernášek, Antonín. *Apprenez le français, Učte se francouzsky, Nová praktická metoda učiti se francouzsky pouhým čtením. roč. 1. č. 1-8.* Praha: F. Taufer, 1925.

Bernášková učebnice pro samouky, představuje zajímavý návrat k tradičním metodám založených na soustavném překladu z francouzštiny do češtiny. Učebnice je metodickou obdobou Jacototovy interlineární metody, ale vzhledem k tomu, že nezachovala členění textu s překladem a transkripcí mezi řádky, působí spíše nepřehledným dojmem. U původní interlineární metody byly veškeré texty graficky členěny tak, že za pomoci speciálního čtecího rámečku bylo možné zakrýt vždy dvě ze tří řádek – francouzský text, přepis výslovnosti nebo překlad. U Bernáškovy učebnice jsou věta, přepis i překlad uváděny za sebou. Tematicky je učebnice orientovaná na praktická konverzační témata a krátké příběhy, které by teoreticky měly umožnit studentům domluvit se při cestě do Francie. (Nakupování, cestování, jídlo atd...). (viz. obrazová příloha 21 a 22). Jedná se o učebnici určenou široké veřejnosti a nikoliv pro použití ve škole, proto ji zde zmiňujeme pouze okrajově.

Rok vydání	1925
Celý název učebnice	<i>Apprenez le français, Učte se francouzsky, Nová praktická metoda učiti se francouzsky pouhým čtením</i>
Autor/ autoři	Antonín Bernášek
Počet stran	160
Předmluva / metodický komentář	Ano – učebnice je určena pro samouky – obdoba interlineární metody
Celková stavba učebnice	Jednotlivé lekce byly zasílány předplatitelům jednou za měsíc.
Obecná stavba lekce	I. Výchozí francouzský text s transkripcí výslovnosti a překladem II. Questionnaire – otázky k textu s transkripcí výslovnosti a překladem III. Grammaire – české vysvětlení gramatických pravidel příklady s transkripcí výslovnosti a překladem IV. Exercices – cvičení : odpovídání na otázky z části Questionnaire, obměna vět z textu, časování sloves atd. V. Eléments de conversation française – konverzační fráze s transkripcí výslovnosti a překladem VI. Quelques proverbes – přísloví VII. Texty ve dvou sloupcích ve francouzštině a češtině ke čtení (bez transkripce výslovnosti)
Užití mateřského a cílového jazyka	Většina textů je uvedena nejprve ve francouzštině s doslovným českým překladem.
Orientační aparát	ne
Obrazová složka učebnice	ne
Slovník	ne

Berlitz, M. D. Berlitz , *Premier livre, méthode pour l'enseignement des langues modernes, nouvelle édition*. London, Berlin, Buenos Aires, Paris: M.D. Berlitz, 1926.

Berlitzova učebnice nebyla primárně navržena pro použití v českém výukovém prostředí, proto ji zmíníme pouze okrajově. Jedná se o zahraniční učebnici navrženou pro specifickou Berlitzovu výukovou metodu, která se dodnes dochovala ve specializovaných jazykových školách po celém světě. Jedná se o „čistou“ metodu přímou s úplným vyloučením použití mateřského jazyka. Výhodou metody je orientace na jednoduchý, mluvený jazyk, ale výuka je založena z velké části na mechanickém napodobování učitele a memorování příkladových frází. Povaha metody umožňuje, aby ve skupině byli žáci různých národností, vyučovat může rodilý mluvčí a výuka by měla ideálně probíhat v zemi, jejíž jazyk se žáci učí tak, aby osvojené fráze mohli ihned použít v každodenním životě (viz. obrazová příloha 23).

Rok vydání	1926
Celý název učebnice	<i>Berlitz, Premier livre, méthode pour l'enseignement des langues modernes, nouvelle édition</i>
Autor/ autoři	M.D. Berlitz
Počet stran	136 číslovaných stran + Appendice II (přehled časování sloves)
Předmluva/metodický komentář	Ano – představení Berlitzovy výukové metody (typ „čisté“ přímé metody), jež byla používána v soukromém vyučování a jazykových školách. Základní charakteristika metody: používat pouze cílový jazyk, využití názoru, induktivní vyučování gramatiky pomocí příkladů
Celková stavba učebnice	I. Partie préparatoire – 12 lekcí (str. 13 – 46) II. Morceaux élémentaires 17 tématických celků zaměřených na slovní zásobu (str. 47 – 118) III. Appendice I – Exemples et exercices supplémentaires XII témat z gramatiky IV. Appendice II – tabulky časování sloves
Obecná stavba lekce	Lekce vždy vychází z krátkých popisných vět nebo textů s výčty slovíček, na něž hned navazují otázky nebo instrukce k provádění činností (u sloves), v některých lekcích se objevují přehledy gramatických jevů. V druhé části je u každého tématu Introduction orale – popisný text + otázky, Lecture et conversation a cvičení Exercices – konverzační otázky
Užití mateřského a cílového jazyka	Vše výhradně ve francouzštině – jedná se o zahraniční učebnici, která nebyla navržena s ohledem na mateřský jazyk žáků
Orientační aparát	Ano – tableau synoptique – obsah členěn podle témat
Obrazová složka	ne
Slovník	ne

Veselý, Joseph. *Premiers éléments de la conversation française. A l'usage de l'enseignement secondaire tchèque*. Praha: Politika, 1929.

Premiers éléments je doplňkovou konverzační příručkou určenou pro všechny typy českých středních škol. Cílem příručky je rozvíjet u žáků dovednosti plynulé francouzské konverzace na různá témata a rozšířit jejich aktivní slovní zásobu. Příručka je rozdělena do dvou základních oddílů a dvou částí doplňkových. První oddíl obsahuje sedm souborů českých vět (levý sloupec) s francouzskými ekvivalenty (pravý sloupec): *I. Phrases diverses. Verbes, II. Questions, III. Locutions affirmatives et négatives, IV. Commandements et souhaits, V. Locutions exclamatives, VI. Locutions conditionnelles, VII. Formules de politesse.*

Druhý oddíl učebnice obsahuje úkoly I – XLI, které jsou řazeny tematicky (např. *santé, maladies, repas de la journée, professions, animaux, saisons* atd.) Témata odpovídají běžně probíraným okruhům v základních učebnicích. Jednotlivé tematické úkoly obsahují výčty slov s českým překladem, krátké souvislé texty k zvolenému tématu a skupinu konverzačních frází také k tématu.

První doplňková část učebnice pak obsahuje příklady vhodné pro výuku francouzské korespondence (úvody dopisů, různé typy dopisů – poděkování, kondolence, omluva atd.) včetně celých příkladových dopisů. Druhá doplňková část se zaměřuje na slovní zásobu a fráze týkající se školního prostředí, výuky, pokynů učitele a slovní zásobě potřebné k rozhovorům mezi učitelem a žáky.

Rok vydání	1929
Celý název učebnice	<i>Premiers éléments de la conversation française. A l'usage de l'enseignement secondaire tchèque</i>
Autor/ autoři	Josef Veselý
Počet stran	144
Předmluva / metodický komentář	ano – krátké představení příručky
Vnitřní členění celé učebnice	dva hlavní oddíly a dvě doplňkové kapitoly
Obecná stavba lekce	učebnice není členěna do pravidelných lekcí, ale jednotlivé tematické celky vždy obsahují česko-francouzské tematické slovníčky, krátké texty a seznamy konverzačních frází
Užití mateřského a cílového jazyka	U konverzačních frází předchází české věty před francouzským překladem, souvislé texty jsou pouze ve francouzštině s poznámkami k obtížnější slovní zásobě pod čarou
Orientační aparát	obsah, věcný rejstřík podle českých výrazů
Obrazová složka	není
Slovník	není

Billaudeau, E., Billaudeau J., Hrabovský, J. *Nouveau manuel de français pratique (2e édition)*. Brno: Rovnost, 1932.

Nouveau manuel de français pratique je velice zajímavou a ve své době výjimečnou publikací smíšeného česko-francouzského autorského týmu manželů Jarmily a Eugène Billaudeau a Jozefa Hrabovského. Eugène Billaudeau působil jako profesor francouzštiny na německé a brněnské technice, ředitel Berlitzovy jazykové školy. Jeho žena Jarmila byla soukromou učitelkou a doktor filosofie Josef Hrabovský působil jako profesor na reálném gymnáziu v Turč. sv. Martine na Slovensku. Příručka vyšla v roce 1932, ale schválena pro použití ve školách byla až 4. 5. 1938. Publikace sloužila pravděpodobně jako doplněk některé základní učebnice pro vyšší třídy středních škol a zejména jako příprava pro maturitní zkoušku z francouzského jazyka. Jedná se o sbírku tematicky řazených textů různých typů (popisné monologické, povídky, poezie, anekdoty, dialogy) doprovazených častými černobílými ilustracemi s krátkými francouzskými historkami nebo fotografiemi významných francouzských památek. Důležitou součástí příručky je „*Questionnaire*“, kde je soubor příkladových otázek k ústní části maturitní zkoušky.

V úvodu knihy je stručný výčet obsahu knihy:

- 1) *les mots et expressions employés dans la langue courante*
- 2) *l'organisation des services publics en France*
- 3) *Le français tel qu'on le parle en classe*
- 4) *40 anecdotes*
- 5) *un questionnaire à l'usage des examens de maturité*
- 6) *des locutions familières et populaires*
- 7) *le français amusant*
- 8) *des devinettes*
- 9) *30 chansons (paroles et musique)*
- 10) *300 proverbes*
- 11) *de nombreux dessins d'humoristes français*
- 12) *des vues de Paris, de Versailles et de la Bretagne*

V první části (cca do str. 159) se nacházejí různé texty, jejichž cílem je představit tematickou slovní zásobu (celkem 29 témat např. *La ville, Culture physique, Professions, La France* atd.) a seznámit žáky s reáliemi a kulturou Francie. Důraz je kladen na současnou mluvenou podobu jazyka. V textech jsou u neznámých slov v závorce uvedena vysvětlení nebo opis ve francouzštině, případně výslovnost. Texty jsou doprovázeny ilustracemi a odkazy k části věnované otázkám k maturitní zkoušce. Na str. 159 – 173 se

nachází soupis užitečné slovní zásoby a frází k vedení výuky ve francouzštině a ke školnímu prostředí obecně (*Le français tel qu'on le parle en classe*). Následuje oddíl věnovaný krátkým historkám ve francouzštině, z nichž některé E. Billaudeau nahrál na gramofonovou desku (Ultraphone, Praha)²⁴. Následuje již zmiňovaný *questionnaire* s otázkami k maturitní zkoušce (opět řazený podle témat). Důležitá je i část věnovaná hovorovým francouzským výrazům a idiomatickým slovním spojením se spisovnými ekvivalenty, po ní jsou v učebnici zařazena přísloví, francouzské slovní hříčky a zábavná výslovnostní cvičení, hádanky a nakonec písně i s notovým zápisem. Ve srovnání se základními učebnicemi věnuje *Nouveau manuel* mnohem větší prostor právě frazeologii a dalším složkám jazyka, které byly českým žákům hůře přístupné (viz. obrazová příloha 19 a 20). Příručka obsahuje francouzsko-slovenský slovník řazený podle témat slovní zásoby s odkazy k textům jednotlivých kapitol.

Rok vydání	1932
Celý název učebnice	<i>Nouveau manuel de français pratique (2e édition)</i>
Autor/ autoři	Jarmila a Eugène Billaudeau a Jozef Hrabovský
Počet stran	343
Předmluva / metodický komentář	ne, konverzační příručka, tematická četba se zaměřením na slovní zásobu a současný mluvený jazyk, příprava k maturitní zkoušce
Vnitřní členění celé učebnice	Sbírka textů a soupisů slovní zásoby rozčleněna podle téma
Obecná stavba lekce	učebnice není členěna do lekcí
Užití mateřského a cílového jazyka	kromě závěrečného slovníku je vše psáno pouze francouzsky, nová slovní zásoba je vysvětlena opisem
Orientační aparát	rejstřík s tematickým řazením, odkazy v textu k části s maturitními otázkami, odkazy ve slovníku k textům
Obrazová složka	velké množství ilustrací k tematům slovní zásoby, kreslené anekdoty
Slovník	ano francouzsko-slovenský tematicky řazený, v rámci témat řazení abecední s odkazy k textům

Smolák, Vladimír. *Grammaire française pour les classes supérieures de l'enseignement secondaire tchécoslovaque*. Praha: Československá Grafická unie, 1932

Smolákova gramatika je další z řady gramatických příruček, které sloužily jako doplněk k základním učebnicím ve vyšších ročnících středních škol. Prvních 22 stran tvoří oddíl věnovaný výslovnosti a pravopisu, na něj navazuje oddíl morfologie, v němž jsou prezentovány jednotlivé slovní druhy. (členy, podstatná jména, přídavná jména ...). Největší část příručky zaujímají již tradičně kapitoly o slovese (str. 78 – 131). Gramatika

²⁴ Billaudeau, E. Anecdotes françaises racontées par E. Billaudeau et enregistrées sur disques Ultraphone. Praha: Ultraphone.

využívá deduktivního způsobu prezentace, kdy je neprve uvedeno obecné pravidlo a pak následují příklady. U každého slovního druhu jsou nejprve představeny gramatické tvary, pak použití a následují výjimky a poznámky. Větné sklady jsou věnovány pouze str. 152-156. (témata: slovosled, inverze slovosledu v otázkách, nepřímá otázka, zdůraznění větného členu).

rok vydání	1932
celý název učebnice	<i>Grammaire française pour les classes supérieures de l'enseignement secondaire tchécoslovaque.</i>
autor/ autoři	Vladimír Smolák
počet stran	168
předmluva / metodický komentář	Ne / Gramatika je prezentována deduktivním způsobem od pravidla k příkladům
vnitřní členění celé učebnice	dvě základní části: I. Prononciation et orthographe II. Morphologie et syntaxe: 10 kapitol: <i>Article, Nom, Adjectif, Noms de nombre, Pronoms et adjectifs déterminatifs correspondants, Verbe, Adverbes, Prépositions, Conjonctions, Construction de la proposition</i>
obecná stavba lekce	gramatika není členěna do lekcí
užití mateřského a cílového jazyka	gramatika je psaná pouze francouzsky
orientační aparát	obsah, abecední rejstřík
obrazová složka	Ne
slovník	Ne

Červenka, Vladimír. *La Tchécoslovaquie. Lectures françaises. Sbíрка francouzské četby pro školu i veřejnost. La Tchécoslovaquie. Choix de textes de L. Leger, E. Denis, L. Eisenmann.* Praha: Státní nakladatelství, 1933.

Tato čítanka je určena nejen pro školu, ale i pro širokou veřejnost. Všechny vybrané texty mají za cíl představit obraz samostatného Československa, jeho dějin a národa.

Rok vydání	1933
Celý název učebnice	<i>La Tchécoslovaquie. Lectures françaises. Sbíрка francouzské četby pro školu i veřejnost. La Tchécoslovaquie. Choix de textes de L. Leger, E. Denis, L. Eisenmann.</i>
Autor/ autoři	Smolák, V., Holeček, F. Siebenschein, H. / Leger, L., Denis, E., Eisenmann, L.
Počet stran	76
Předmluva / metodický komentář	ano – předmluva redaktorů k výběru textů třech významných frankofonních osobností Légera, Denise a Eisenmanna

Vnitřní členění celé učebnice	předmluva, 6 textů Louise Légera, 12 textů E. Denise, 4 texty L. Eisenmanna, slovník francouzsko český
Obecná stavba lekce	čítanka není členěna do lekcí
Užití mateřského a cílového jazyka	texty pouze ve francouzštině
Orientační aparát	rejstřík
Obrazová složka	není
Slovník	francouzsko-český abecední

Tenora, B. – Šesták, A. *Francouzská čítanka pro pátou třídu reálek a reformních reálných gymnasií*. Praha: Československá grafická unie a.s., 1936.

Čítanka pro pátou třídu reálek a reformních reálných gymnázií je zamýšlena jako doplněk základní učebnice pro střední školy. Jedná se o sbírku různých textů (převážně popisných, literárních nebo poezie), jejichž úkolem je přiblížit žákům vybrané francouzské realie, literaturu a kulturu. Učebnice obsahuje celkem 48 textů a dále zábavné historky, hádanky a slovní hříčky. Texty jsou řazeny tematicky podle následujícího uspořádání:

- 1) *La France (sujets historiques et géographiques)* (12 textů)
- 2) *La poésie au XIXe siècle: A) le romantisme* (5 textů) *B) Parnasse* (3 texty), *C) Le symbolisme* (4 texty)
- 3) *Le roman et la nouvelle au XIXe siècle* 13 textů
- 4) *Le théâtre* 3 texty
- 5) *Autres écrivains: historiens, critiques et philosophes* (6 textů)
- 6) *La poésie provençale* (2 texty)
- 7) *Notes gaies: anecdotes, devinettes, amusettes*

rok vydání	1936
celý název učebnice	<i>Francouzská čítanka pro pátou třídu reálek a reformních reálných gymnasií.</i>
autor/ autoři	Dr. Bohuš Tenora (ředitel francouzského reálného gymnázia v Praze, Dr. Antonín Šesták (prof. dívčího reálného gymnasia a vys. školy technické a zemědělské v Brně)
počet stran	115
předmluva / metodický komentář	ne
vnitřní členění celé učebnice	část A – Textes B quelques thèmes – věty a texty určené k překladu z češtiny do francouzštiny C – Notes explicatives et grammaticales D – index alphabétique des auteurs E - Vocabulaire français – tchèque F – vocabulaire tchèque - français

obecná stavba lekce	čítanka není členěna do lekcí, tematicky řazené texty obsahují tučně vyznačené výrazy (složitější slovní zásobu, jména osobností, místopisné názvy) k nimž jsou v části C vysvětlivky nebo překlad.
užití mateřského a cílového jazyka	texty pouze ve francouzštině, slovník a vysvětlivky francouzsko-česky
orientační aparát	restřík
obrazová složka	černobílé reprodukce portrétů známých osobností, fotografie památek
slovník	ano francozsko český –česko-francozský

Billaudeau, Eugène. *De Prague à Paris : leçons dialoguées, agrémentées de 70 anecdotes et de 28 exercices pratiques de phonétique*. Brno: E.Billaudeau, 1936.

Jak je patrné z názvu této učebnice, jedná se o konverzační příručku, jejímž hlavním cílem je připravit žáka na cestu do Francie (Paříže). Formou dialogických textů je žák seznamován se základními frázemi a slovní zásobou nutnou k cestě do Francie a základnímu porozumění. Zajímavá je forma, jakou jsou v dialogických textech prezentovány reálie francie, vybrané památky nebo místa v Paříži. Díky této příručce žák vlastně absolvuje cestu do Paříže spolu s panem Novákem a Svobodou – hlavními postavami dialogů. Před samotnými dialogy, jako jsou např. : *Préparatifs de départ* (přípravy na cestu), *Le départ* (odjezd), *Au wagon-restaurant* (v jídelním voze), *Arrivée à Paris* (příjezd do Paříže), *Sur les Grands Boulevards* atd., předchází velmi stručný přehled francouzské mluvnice, kde jsou jednotlivé struktury prezentovány v následujícím pořadí:

- | | |
|--|--|
| - <i>Articles</i> | - <i>Pronoms personnels conjoints</i> |
| - <i>Degrés de comparaison de l'adjectif</i> | - <i>Pronoms personnels absolus</i> |
| - <i>Adjectifs numéraux</i> | - <i>Adverbes pronominaux en/y</i> |
| - <i>Adjectifs possessifs</i> | - <i>Adjectifs interrogatifs</i> |
| - <i>Pronoms possessifs</i> | - <i>Le verbe (indicatif, temps composés, conditionel, impératif, subjonctif</i> |
| - <i>Adjectifs démonstratifs</i> | - <i>vzory stupňování sloves – finir, vendre, avoir, être, a dalších</i> |
| - <i>Pronoms démonstratifs</i> | |
| - <i>Pronoms relatifs</i> | (viz obrazová příloha 24, 25) |

Rok vydání	1936
Celý název učebnice	<i>De Prague à Paris : leçons dialoguées, agrémentées de 70 anecdotes et de 28 exercices pratiques de phonétique</i>
Autor/ autoři	Eugène Billaudeau
Počet stran	255
Předmluva / metodický komentář	ne

Vnitřní členění celé učebnice	Úvod do gramatiky formou příkladových vět, 40 lekcí,
Obecná stavba lekce	Každá lekce obsahuje krátký dialogický text mezi profesorem a žákem ve francouzštině s českým překladem nové slovní zásoby ihned v textu v závorce
Užití mateřského a cílového jazyka	úvod do gramatiky, terminologie francouzky s českým překladem, příklady ve francouzštině, dialogické texty jsou ve francouzštině s překladem vybrané slovní zásoby v závorce přímo v textu do češtiny
Orientační aparát	restřík
Obrazová složka	ne
Slovník	ne

Pech, Vilém. *První kroky do franštiny*. Praha: Kvasnička a Hampl.1939.

Pechovu učebnici *První kroky do franštiny*, zde uvádíme jako příklad obrázkové učebnice pro malé děti navržené tak, aby podle ní mohli děti učit i rodiče, kteří francouzský jazyk příliš neovládají. Metodicky učebnice odpovídá přímým přístupům, protože vychází z tvorby přímých asociací mezi obrázkem a popisem ve francouzštině. V metodické příloze je ke všem slovům a větám uvedena v závorkách transkripce výslovnosti, jež je zjednodušena tak, aby obsahovala pouze základní české grafémy. Kromě přepisu a překladu vět z učebnice jsou v metodické příručce i další doplňující otázky k obrázkům a detailnější popis. Témata probírané slovní zásoby odpovídají zájmům a schopnostem dětí: zvířata, jídlo, předměty denní potřeby, základní slovesa, řemesla, roční období atd. V předmluvě autor dále uvádí, že s psaním ve francouzštině mohou děti začít napodobováním textů pod obrázky. Je otázkou, nakolik mohla být taková výuka úspěšná v případě, že rodič jazyk neovládal (viz. obrazová příloha 25, 26).

rok vydání	1939
celý název učebnice	<i>První kroky do franštiny – Premiers pas en français</i>
autor/ autoři	Vilém Pech
počet stran	79 + metodické poznámky v příloze
předmluva / metodický komentář	Předmluva i metodický komentář (pro rodiče nebo učitele) – učebnice pro malé děti, metoda přímá
vnitřní členění celé učebnice	Předmluva – obrázková učebnice bez dalšího vnitřního členění – metodický komentář obsahující dodatečné popisy obrázků
obecná stavba lekce	Učebnice není členěna do lekcí, obrázky s francouzským popisem (nejprve izolovaná slova, pak krátké věty, skupiny tematicky spojených krátkých vět) a českým překladem (menším písmem)
užití mateřského a cílového jazyka	Učebnice je založena na vytváření přímých asociací mezi obrázky a francouzskými slovy – český překlad je připojen jen z toho důvodu, aby bylo zajištěno porozumění rodičů (učitele)

orientační aparát	Ne
obrazová složka	Černobílé ilustrace jsou základem celé metody
slovník	Ne

Hirsch, Michel-Léon - Kupka, Karel (1939). *Les Tchèques parlent français - Chyby, které dělají češi, když mluví francouzsky*. Praha: Orbis.

Tato drobná publikace česko-francouzské autorské dvojice Kupka - Hirsch je zajímavým příkladem příručky, která se zaměřuje na specifické chyby českých uživatelů francouzského jazyka. Autoři v předmluvě uvádějí, že příručka není výsledkem systematického vědeckého srovnání struktur obou jazyků, ale vycházejí z vlastní zkušenosti, kterou získali při setkáních s Čechy pracujícími, žijícími nebo cestujícími ve Francii. Zachycují zde chyby, které vycházejí z odlišností obou jazyků např. v předložkových vazbách sloves, ale i tzv. *faux-amis* (slov, která svojí formou připomínají slova mateřského jazyka, ale jejich použití nebo význam se liší). Jednoduchá a přehledná forma příručky, kdy je vedle odstavce s chybami označeného "*Ne dites pas*" (neříkejte) uvedené správné znění "*Mais dites*" (Ale říkejte), umožňuje uživateli rychlou orientaci a vyhledání klíčových slov podle abecedy (viz. obrazová příloha 27). Druhá část příručky je věnována poznámkám k francouzské gramatice a typickým problémům, které Češi řeší při překladu mezi oběma jazyky.

Seznam slov a výrazů, v nichž Češi často
chybují s. 7 - 65
A propos de l'article s. 65-67
A propos de l'adjectif s. 67 - 68
A propos du verbe (stručný přehled časů)
68
I. L'imparfait 69 - 70
Le passé 70 - 71
Le conditionnel 71 -

Le subjonctif 71- 72
Règles de concordance 72- 73
Sur la phrase française (73-76)
Participe et gérondif (76)
A propos de l'adverbe 77
Pour parler français à la française 77-78
Comment traduire en français? 79 - 86
Index 87- 92

rok vydání	1939
celý název učebnice	<i>Les Tchèques parlent français - Chyby, které dělají češi, když mluví francouzsky</i>
autor/ autoři	Hirsch, Michel-Léon - Kupka, Karel
počet stran	93
předmluva / metodický komentář	Ano
celková stavba učebnice	Hlavní část příručky obsahuje abecedně řazený seznam francouzských slov či slovních spojení, v nichž Češi nejčastěji chybují. Pod každým slovem je kurzivou uveden příklad typického chybného použití pod nadpisem "Ne dites pas:" (celé věty nebo souvětí), za kterým následuje správné použití "Mais dites:" zvýrazněné tučným písmem (s. 7-65). Následují teoretické kapitoly s výkladem k problematickým gramatickým jevům
obecná stavba dílčí jednotky	Učebnice není rozdělena do lekcí, u každého francouzského výrazu je neprve uvedeno typické chybné použití, pak použití správné (zvýrazněno) - příklady jsou vždy v celých větách, nikoli izolovaně, následuje překlad do češtiny, následuje vysvětlení ve francouzštině často doplněné o další poznámky např. o rozdílu v četnosti používání daného výrazu v češtině a ve francouzštině, odlišnostech v chápání slova vzhledem ke kulturním rozdílům atd.
užití mateřského a cílového jazyka	Většina textů je psána francouzsky, česky jsou uvedeny pouze překlady výrazů a příkladových vět.
orientační aparát	restřík abecední, česko-francouzský
obrazová složka	Učebnice neobsahuje ilustrace ani jiný obrazový materiál
slovník	ne

Obrazová příloha D

emportées par une embolie ou frappées d'un coup d'apoplexie! C'est ainsi qu'est morte ma grand'mère. Elle a très peu souffert avant de trépasser.

On a l'âge de ses artères; menacer, la menace, avoir des crampes d'estomac, avoir des palpitations (= des battements) de cœur, être à l'agonie, entrer dans le coma, mourir = trépasser = expirer = décéder = s'éteindre = rendre le dernier soupir, la mort = le décès = le trépas.



Jeu de mots.

- Vous n'avez pas bonne mine, Monsieur Durand!
- Je ne me sens pas très bien... aussi je vais prendre l'avis de mon médecin.
- La vie de votre médecin! Faites attention qu'il ne prenne pas plutôt la vôtre!

Le manque d'appétit, la fièvre, le mal de tête, l'insomnie sont les symptômes [sěptóm] de beaucoup de maladies. Quand nous avons la fièvre, nous appelons le médecin et nous le consultons. Il nous examine, nous tâte le pouls [pu], nous ausculte [óskült], diagnostique [diag-nostik] la maladie que nous avons et nous soigne du mieux qu'il peut. Souvent il nous prescrit des médicaments (= des médecines = des remèdes) et, en cas de besoin, il nous délivre un certificat.

le pouls bat, la pulsation, avoir des frissons, avoir des prédispositions pour une maladie, avoir bonne mine, mauvaise mine, être pâle, un malaise, une crise, une indisposition, une rechute, prescrire = ordonner, des tisanes, des potions, des pilules, des sirops [siró], du sirop de framboise, une cuillerée d'heure en heure, toutes les deux heures, des cachets, une ordonnance, exécuter une ordonnance, la pharmacie, le pharmacien, le [la] garde-malade, l'infirmier [ière].

Nous prenons ces médicaments et souvent ils nous soulagent = ils nous font du bien. Parfois, ils ne nous font aucun bien.

Notre santé étant ébranlée, nous devons nous ménager, suivre un

régime et garder le lit ou la chambre pour ne pas nous exposer à la fatigue ou au froid.
le spécialiste, l'oculiste, le chirurgien, prescrire un régime, guérir d'une maladie, la guérison, en réchapper, être guéri, une maladie curable, incurable, malade, la guérison, en réchapper, être guéri, une maladie curable, incurable.



A l'hôpital.

Le nègre, après l'opération. — Moi, pas content; le docteur recousu moi au fil blanc!

Bientôt nous ne souffrons presque plus; nous sommes en voie de guérison; nous entrons en convalescence; nous sommes convalescents. Parfois le médecin nous envoie faire une cure dans une ville d'eaux, (dans une station thermale), à Vichy, à Vittel ou ailleurs, puis à la campagne ou à la mer, pour que nous nous rétablissions complètement.

Cela va de mieux en mieux. Vous avez une mine florissante. Il y a un mieux sensible. Le rétablissement. Je suis complètement rétabli. Je me porte à merveille — à ravir. Je vous salue un prompt [prô] rétablissement.

La tuberculose, le cancer, les épidémies de fièvre scarlatine ou de typhoïde font chaque année beaucoup de victimes. Il en est de même des accidents [aksida] qui arrivent journellement (morts violentes, jambes et bras cassés ou démis).

se casser la jambe, une fracture, se démettre le bras, un appareil plâtré, se donner une entorse au poignet = se fouler le poignet, amputer un membre, avoir une jambe de bois, marcher sur des béquilles, pratiquer une opération, subir une opération, l'hôpital [les hôpitaux], le sanatorium [sanat], mourir du typhus, se blesser, la blessure = la plaie, suppurer, le pus [pû], purulent(e):

Proverbes: Santé passe richesse.

Qui bien se connaît bien se porte.

Qui voit ses veines voit ses peines.

Aux grands maux les grands remèdes.

Le remède est souvent pire que le mal.

Connais-toi toi-même.

Lever à six, manger à dix, souper à six, coucher à dix font vivre l'homme dix fois dix.

Court dialogue.

- A) Comment allez-vous, cher ami? = Comment ça va-t-il?
B) Très bien, merci, et vous-même?
A) Comme ci comme ça. Comment se porte Madame?
B) A merveille. Et chez vous, tout le monde va bien?
A) Assez bien, je vous remercie.

Infirmités. (Vocab. page 264)

Bien des personnes ne trouvent aucun charme à la vie, parce qu'elles sont affligées d'une infirmité. Les aveugles ne voient pas; les sourds ne connaissent pas l'usage de l'ouïe; les sourds-muets n'entendent ni ne parlent. — Il y a aussi des personnes bossues, boiteuses, myopes, presbytes, borgnes, bègues, manchotes, etc.

la cécité, avoir la vue basse, être dur d'oreille = avoir l'oreille dure, la surdité, le mutisme, la bosse, boiter, la myopie, la presbytie [-st], les lunettes, le pince-nez = le lorgnon, le face-à-main, l'opticien, begayer.

Ces infirmes sont fort à plaindre, certes, mais les aliénés (= les fous) ne le sont-ils pas davantage?

l'aliénation mentale = la folie = la démence, un accès [aksè] de folie furieuse, une crise de delirium tremens [délirjòm trémè], interné = enfermer qn. une maison d'aliénés.

Proverbes: Au royaume des aveugles, les borgnes sont rois.

Il n'est pire sourd que celui qui ne veut pas entendre.

Chacun sait où le bât le blesse.

Tête de fou ne grisonne pas.

(Questionnaire page 188)

La mort. (Vocab. page 264)

L'homme n'étant pas immortel, il vient un jour où la vie s'éteint en lui; il meurt. — Les dernières années de sa vie sont attristées par la maladie qui, parfois, le cloue au lit pendant des mois. Ses forces décroissent peu à peu; ses mains, son visage se rident; il se vautre et semble se rapprocher de la terre qui recevra bientôt sa dépouille mortelle.

mortel, l'immortalité, le clou, clouer, méditer sur la mort, la méditation, être plongé [= absorbé] dans ses méditations, les rides, se rider, se vautre, la vautre, être vautre, dépouiller qn. de, la dépouille.

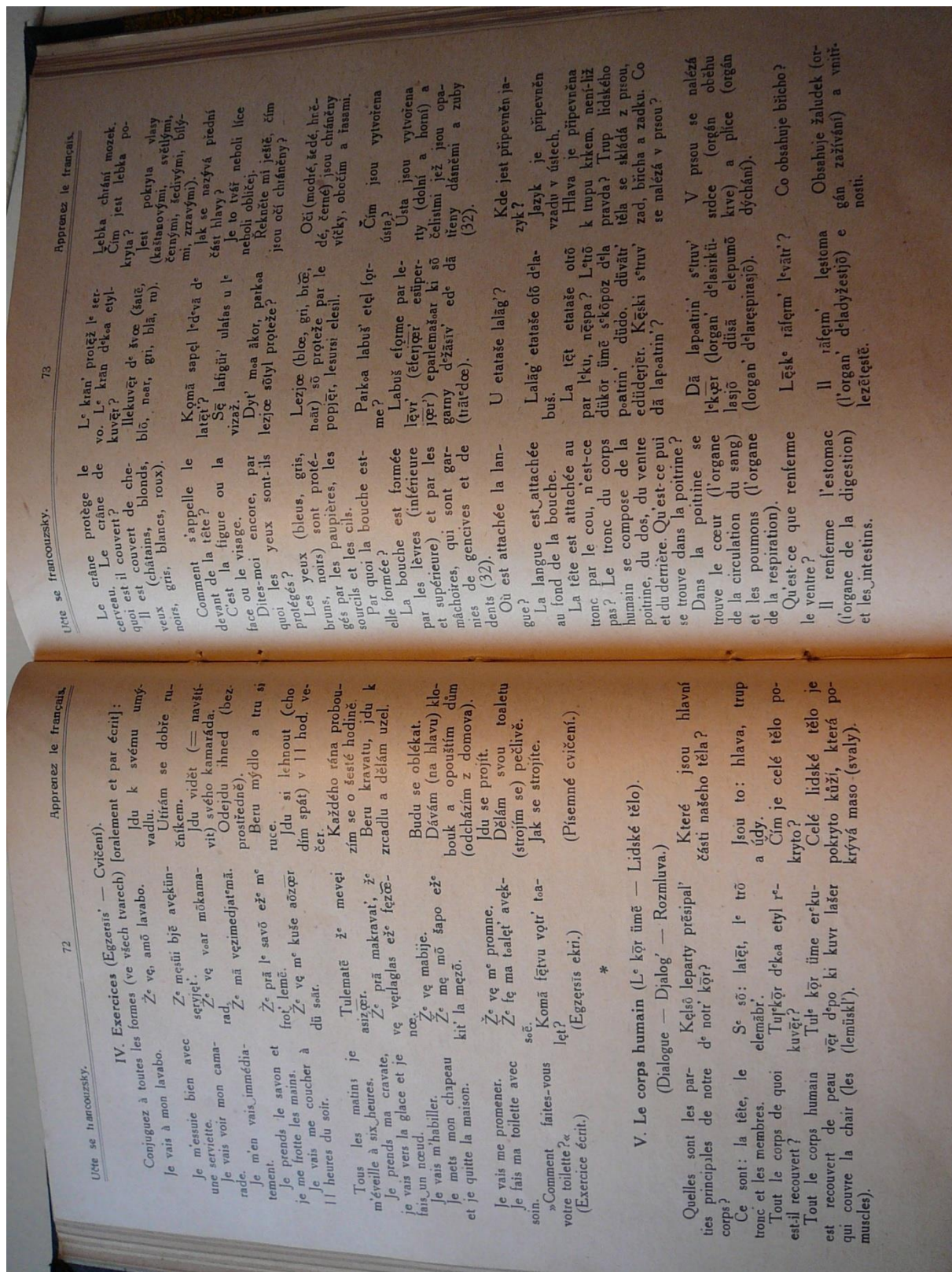
Avant de quitter cette «vallée de larmes», il fait son testament, à condition d'avoir, bien entendu, de l'argent à léguer [lègè] et des héritiers.

*
Comment faut-il étudier le français?
(Dialogue.)

Vous voilà encore sur vos livres et sur vos cahiers? Il va être sept heures et vous étudiez encore? Quant à moi, je n'aurais pas la patience nécessaire pour faire le quart de votre travail. Mon oncle me dit que la lecture n'est pas le vrai moyen d'apprendre une langue. — Pense-t-il donc qu'on puisse y arriver plus aisément par les seules règles de la grammaire? — Non; il veut d'abord une base grammaticale solide; ensuite un cours gradué de lectures intéressantes en rapport avec les règles déjà apprises. Il demande en troisième lieu des exercices écrits, et oraux sur ce qu'on a lu. Après avoir lu un chapitre avec ses élèves un bon professeur doit faire une conversation avec eux sur le sujet de cette lecture. — Je pense bien qu'il a

*
Jak třeba studovati francouzštinu?
(Rozhovor.)

Vy ještě sedíte nad svými knihami a sešity! Bude sedm hodin a vy ještě studujete? Co se mne týče, neměl bych nutné trpělivosti, abych vykonal čtvrtinu vaší práce. Můj strýc mi říká, že četba není ten pravý prostředek k naučení se jazyku. — Má tedy za to, že člověk může toho dosíci snáze pouhými pravidly mluvnickými? — Nikoliv; chce nejprve solidní mluvnický základ, potom odstupňovaný kurs zajímavých článků, vztahujících se k pravidlům již naučeným. Za třetí žádá cvičení písemná i ústní na vše, co se četlo. Když byl přečetl kapitolu se svými žáky, dobrý profesor má zavést rozhovor s nimi o předmětu této četby. — Mám ovšem za to, že má pravdu, avšak já nemohu míti vždy po ruce Francouze, s



Obrazová příloha 22 (Bernásek, 1925, s. 72-73)

Nous ne saurions appeler trop vivement l'attention des professeurs sur les grands tableaux muraux en couleurs que nous venons de faire exécuter. Ces tableaux constituent de véritables leçons de choses et représentent, dans le milieu qui leur convient le mieux, les objets les plus usuels. Dès la première leçon, ils permettront aux professeurs de mieux faire pratiquer le vocabulaire donné et rendront les leçons encore plus efficaces et plus intéressantes.

Première Leçon

Le livre, la plume, la table,
le crayon, la chaise, la porte,
le papier, la boîte, la fenêtre.

Qu'est-ce que c'est? Le livre, le crayon, la table, etc.

Est-ce le livre? { Oui, c'est le livre.

Est-ce le crayon? { Non, ce n'est pas le livre.

Est-ce le crayon? la plume? la chaise? la table? etc.

Vêtements: le veston, le gilet, le pantalon, le chapeau, le gant le col, la bottine, la robe, la cravate, la manchette, le mouchoir.

Qu'est-ce que c'est? Le veston, le chapeau, la robe, etc. Est-ce le col? le gilet? le mouchoir? etc.

1	2	3	4	5
Un	deux	trois	quatre	cinq

Deuxième Leçon

Couleurs: Rouge, bleu, jaune, vert noir, blanc, brun, gris.

Le crayon est rouge, le livre est bleu, la boîte est jaune, la cravate est rouge, la robe est jaune, le gant est gris, le veston est brun.

Le crayon est-il rouge? Oui, le crayon est rouge.

Le crayon est-il vert? Non, le crayon n'est pas vert. De quelle couleur est le crayon? Le crayon est rouge.

Obrazová příloha 23 (Berlitz, 1926, s. 12-13)

qu'un bon pousse-café. — Après le dîner, Messieurs Novák et Svoboda, un peu fatigués, (*trochu unaveni*), vont au wagon-lit pour y passer la nuit. (*aby tam ztrávili noc*).

Huitième leçon.

En France.

Le prof. — Nous avons vu qu'en arrivant à Nuremberg Messieurs Novák et Svoboda vont au wagon-resta-
rant où ils font un copieux repas, (*kde bohatě hoduji*), qu'ils arrosent d'une bouteille de bordeaux. (*zapijete jidlo láhvi bordeauského*). Après avoir dîné, ils se rendent (*odebiraji se*) au wagon-lit pour y passer la nuit. (*aby tam ztrávili noc*). Je vous ai raconté (*vypravoval jsem vám*) la scène dont Monsieur Novák a été témoin, un jour, (*výjev, jehož byl jednoho dne pan Novák svědkem*), dans un restaurant parisien. Avez-vous aussi quelque chose à me raconter, Mademoiselle?

L'élève. — L'histoire est arrivée (*příběh se udál*) à mon père, il y a une trentaine d'années. (*je tomu asi třicet let*). Mon père, torturé par la faim, (*trápen hladem*), entra, un jour, dans le premier restaurant venu. (*do prvního hostince, který se naskytl*). Une fois assis, (*když již seděl*), il s'aperçut (*zpozoroval*) que c'était une gargote, (*že je to krčma*), car on venait d'apporter à son voisin (*jeho sousedovi*) un poisson qui répandait une odeur nauséabonde. (*rybu, která šířila odporný*

70

zápach). Mon père appela le garçon (*číšník*); il lui glissa un bon pourboire dans la main (*strčil mu do ruky dobré zprópitné*) et, avant de commander son déjeuner, (*a drive, než si poručil oběd*), il lui dit à l'oreille: «Voyons, mon ami, j'ai confiance en vous. (*mám ve vás důvěru*). Que me conseillez-vous? (*Co mi radíte?*). — Et le garçon de répondre: (*a číšník odpověděl*) «... d'aller dans un autre restaurant, Monsieur.»

Le prof. — Monsieur, *eu*. Comme (*jelikož*) le son *eu* n'existe pas en tchèque, beaucoup de gens (*mnoho lidí*) le prononcent *e*, au lieu de *eu*. Je vais vous lire un fait divers (*zpráva z novín*) plein d'*eu*.

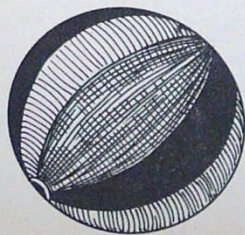
L'élève. — Il y a quelques jours, (*onehdy*), vous m'en avez lu un plein d'oies. (*plnou hus*). Aujourd'hui, il est plein d'œufs. (*je plná vajec*).

Le prof. — Non, plein d'*eu*, *e-u*. Le voici: «Hier, à Évreux, des bœufs marchaient deux par deux à la queue leu leu, suivant la rue Boieldieu. Tout à coup deux d'entre eux, devenus subitement furieux par suite de l'éclatement d'un pneu, se précipitèrent sur un vieux monsieur et le piétinèrent à qui mieux mieux. Le malheureux se mit à pousser des cris affreux qui attirèrent de nombreux curieux. Ceux-ci maîtrisèrent d'abord les bœufs furieux, puis transportèrent le vieux monsieur à l'Hôtel-Dieu où il rendit bientôt son âme à Dieu.»

L'élève. — Je vais traduire ce fait divers (*přeložim tu zprávu z novín*) qui me paraît assez difficile à com-

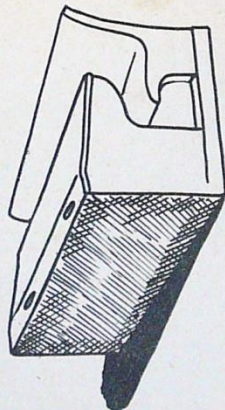
71

LA BALLE
Míč



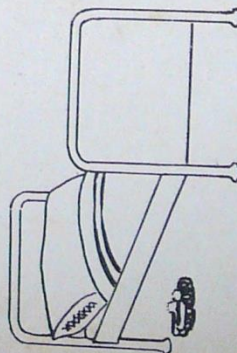
LA BALLE EST RONDE.
Míč je kulatý.

LE BANC
Lavice



LE BANC EST EN BOIS.
Lavice je ze dřeva.

LE LIT
Postel



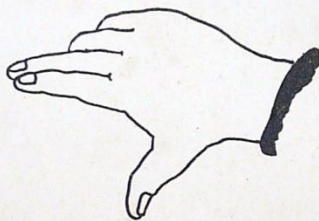
LE LIT EST EN FER.
Postel je ze železa.

LE RUISSEAU COULE.
Potok teče.



LE RUISSEAU
Potok

LA MAIN
Ruka



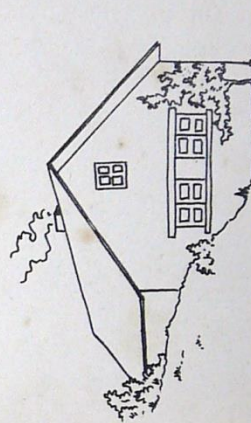
LA MAIN A CINQ DOIGTS.
Ruka má pět prstů.

LE VILLAGE
Vesnice



**LE PETIT CHARLES VA
VERS LE VILLAGE.**
Karlík jde k vesnici.

LA MAISON
Dům



LA MAISON EST PETITE.
Dům je malý.

LE VOLEUR
Zloděj



LE VOLEUR OUVRE LA SERRURE.
Zloděj otvírá zámek.

AUX CHAMPS.

L'ÉTÉ FINIT.

LA MOISSON EST TERMINÉE.

LE BLÉ EST MIS EN GERBES.

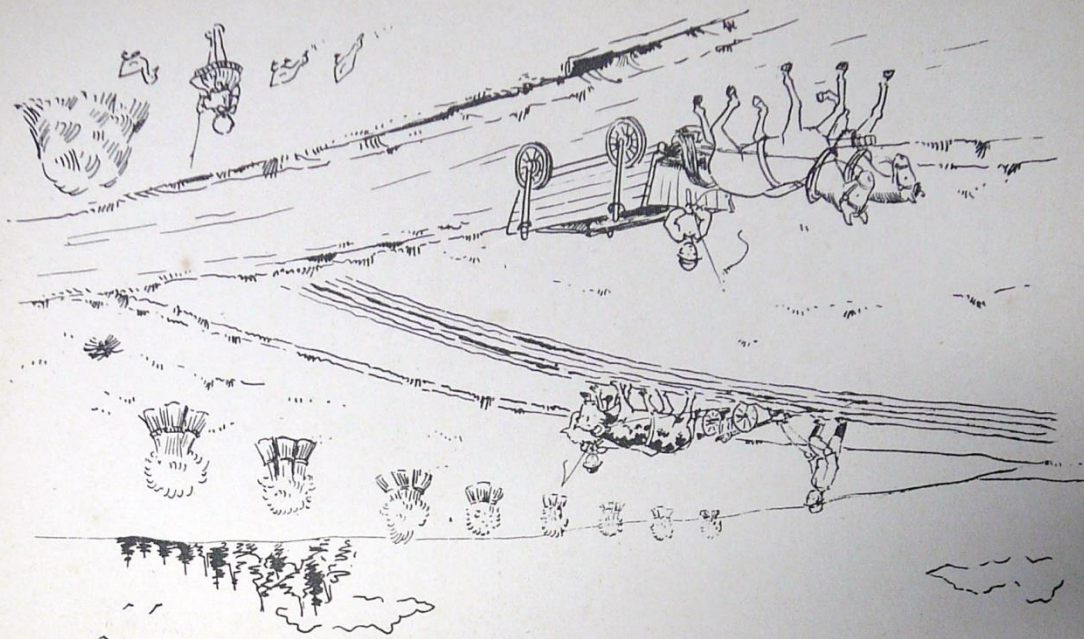
LE PAYSAN COMMENCE À LABOURER.

LES BŒUFS TRAINENT LA CHARRUE.

LE VALET VA À LA MAISON.

IL A DEUX CHEVAUX.

LA FILLETTE GARDE LES OIES.



Na polích.

Léto se končí.

Žně jsou skončeny.

Obilí je ve snopech.

Rolník začíná orat.

Voli táhnou pluh.

Čeledín jede domů

Má dva koně.

Dívka hlídá husy.

EXAMEN (zkouška)

Ne dites pas:

« Je fais mon examen ou je subis un examen »

(Dělám zkoušku)

Mais dites:

« Je passe un examen »

Le Français ne dit pas: faire un examen, non plus que: subir un examen, mais: passer un examen ou: subir les épreuves d'un examen. Il s'agit là de formules auxquelles il importe de se conformer.

EXCUSER (prominouti)

Ne dites pas:

« Excusez-moi que je vous dérange »

(Promiňte, že vás vyrušuji)

Mais dites:

« Excusez-moi de vous déranger »

Dans des expressions comme: J'espère, je me réjouis, je suis heureux, je m'excuse, le Français substitue à la proposition subordonnée employée par le Tchèque la proposition infinitive. Ex: J'espère vous voir bientôt, je me réjouis de vous rencontrer là-bas, je suis heureux de vous voir, je m'excuse de partir si tôt.

De même des formules très fréquentes, comme: Státní návladní vás viní, že jste... seront traduites par: Le procureur vous accuse d'avoir...

EXPÉRIENCE (experiment)

Ne dites pas:

« Le chimiste fait des expériences »

(Chemik dělá experimenty)

Mais dites:

« Le chimiste fait des expériences »

Expériment n'est pas français. Expérience est employée en français dans le sens de zkušenost et de pokus. « Demandez-lui conseil. C'est un homme de grande expérience. »

V. ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A PREZENTACE VÝSLEDKŮ ANALÝZ DOBOVÝCH UČEBNIC

Cílem závěrečné kapitoly je zhodnotit výsledky získané analýzou korpusu dobových učebnic francouzského jazyka a usouvztažnit je s poznatky o metodách používaných pro výuku cizích jazyků v českém výukovém prostředí a s charakteristikami tohoto prostředí v období let 1847-1948. Učebnice cizích jazyků zde vnímáme jako průsečík tří rovin faktorů, které finální podobu výuky nejvíce ovlivňují, a to roviny teoretické, kterou představuje konkrétní výuková metoda (věda), dále roviny institucionální, která je tvořena prostředím, v němž se výuka realizuje, a nakonec roviny autorské, protože jsou to právě autoři, kteří v učebnicích zohledňují potřeby prostředí a jejichž interpretace vědeckých poznatků spolu se zkušenostmi z praxe je realizována ve specifickém přístupu k prezentaci učiva, jeho upevňování a hodnocení.

V korpusu dobových učebnic, který jsme představili v předchozí kapitole, početně převládají školní učebnice základního typu (16 z 36 analyzovaných titulů) pro školy měšťanské a střední (reálná gymnázia, reformní-reálná gymnázia a dívčí lycea). Školní učebnice francouzského jazyka tohoto období byly specifické tím, že byly navrhovány pro konkrétní třídu daného typu školy a zohledňovaly tedy nejen specifické potřeby žáků, jejich dosavadní znalosti a dovednosti, ale také se v nich objevují mezipředmětové vazby a vykazují shodu s celkovou koncepcí výuky na daném typu školy. Dalším typem školních výukových materiálů jsou doplňkové publikace sloužící jako zdroj souvislých textů pro čtení, překlad nebo jako základ tematické konverzace: chrestomatie, čítanky, konverzační příručky a tematické čtení. Jako doplněk základních školních učebnic sloužily také gramatiky a cvičebnice. Kromě školních knih jsme do korpusu zahrnuli i příručky, které nebyly primárně navrženy pro použití ve veřejných školách: učebnice pro samouky, pro malé děti a pro soukromé jazykové školy a jednu učebnici vysokoškolskou. První učebnice určené pro školy s českým vyučovacím jazykem řadíme do samostatné skupiny, protože se jedná o učebnice vydané před rokem 1880, kdy se francouzský jazyk teprve začíná objevovat v osnovách veřejných škol. Tyto učebnice, založené na systematickém srovnání francouzštiny a češtiny vycházely z německých učebnic klasických jazyků. Je v nich zřejmá orientace na psaný jazyk a překlad a velký prostor je zde věnován gramatice členěné podle slovních druhů.

Spolu se vstupem francouzského jazyka do kurikula měšťanských škol, reálků a reálných gymnázií v 70. a 80. letech 19. století vyvstává potřeba zajistit odpovídající učebnice. Nejvýraznějším autorem školních učebnic před rokem 1900 byl prof. Jan Herzer, který nejprve navrhl sérii učebnic pro střední školy, kterou pak upravil pro použití ve školách měšťanských. Herzerovy učebnice znamenaly významný kvalitativní skok nejen v celkové koncepci vyučování, ale také ve stavbě učebnic. Poprvé se zde setkáváme se sadu základních učebnic určených konkrétním ročníkům základních a středních škol, které jsou doplněny samostatnou gramatikou a cvičebnicí zaměřenou na překlad. Herzer upustil od uspořádání učiva do izolovaných celků zaměřených na jednotlivé slovní druhy, tematickou slovní zásobu a příkladové texty, jaké jsme viděli např. u Duchesne. V jednotlivých úkolech učebnice rozvíjejí výslovnost, znalost gramatiky a slovní zásoby a překlad současně. Na přelomu století jsme se vedle školních učebnic vycházejících z gramaticko-překladové metody setkali i s ojedinělými příklady učebnic založených na metodě přímé (Kosina, Šubrt, Nepokoj), která se systematicky vyhýbala překladu. V těchto učebnicích vydávaných u nás můžeme nalézt celou řadu kompromisních prvků (překlad slovíček, dvojjazyčné slovníčky, překladová cvičení v závěru lekcí, systematický přístup k výkladu gramatiky), jejichž úlohou bylo zjednodušit žákům osvojování jazyka, se kterým mimo školní prostředí přicházeli do kontaktu pouze výjimečně. V těchto učebnicích se poprvé od dob Komenského ve větší míře setkáme s použitím ilustrace k zajištění porozumění.

Ve 20. a 30. letech 20. století lze v korpusu učebnic francouzského jazyka zaznamenat výrazný nárůst počtu vydávaných titulů. Devět učebnic v našem korpusu bylo vydáno v letech 1921-1929 a 13 učebnic pochází z let 1930-1940. Tento fakt souvisí se změnami, které přineslo osamostatnění Československa. Nejednalo se nejprve ani tak o změny v systému školství, který zůstal až na malé úpravy zachován podle rakouského modelu, ale spíše o celkové změny ve společnosti, která v reakci na předchozí nadvládu Rakouska-Uherska a důležitou politickou úlohu Francie v Evropě, vnímala francouzský jazyk jako vítanou alternativu jazyka německého. Zatímco v první skupině učebnic z 20. let nalezneme první vydání ucelených sérií učebnic pro reálky, reálná gymnázia a reformní reálná gymnázia, ve 30. letech se jedná spíše o upravené edice, které byly vydávány z důvodu úpravy školních osnov a posunutí výuky francouzského jazyka na středních školách do vyšších ročníků (Dérerovy reformy). Tyto učebnice již metodicky odpovídaly oficiální výukové metodě zprostředkovací J. O.

Hrušky a byly vytvářeny autorskými týmy, v nichž se vedle středoškolských učitelů objevují také univerzitní pedagogové a rodilí mluvčí. Učebnice těchto autorů pak zohledňují nejen praktické potřeby žáků a vyučujících, ale je u nich patrný i pečlivý a uvážlivý výběr a strukturace učiva (zejména gramatiky). Spolupráce s rodilými mluvčími a bohaté kontakty autorů s frankofonním prostředím se v učebnicích projevují i zvýšeným zájmem o frazeologii a francouzské reálie (Billaudeau, Bornecque). Je zde patrný i vliv nastupujícího strukturalismu, který se v učebnicích projevoval důrazem na mluvenou podobu jazyka, důslednou prezentací jazykových jevů v kontextu, uvědomělé osvojování gramatiky a v celkově mnohem propracovanějším přístupu k prezentaci a nácviu cizího jazyka, který zohledňoval funkci jednotlivých jeho prvků. Ústřední roli sehrály v upevnění pozice francouzského jazyka v tomto období bezesporu i významné osobnosti zabývající se didaktikou (Hruška), pedagogikou a psychologií (Příhoda) a lingvistikou (členové PLK), jejichž vzájemná setkávání přispěla k vysoké úrovni dobové metodologie výuky cizích jazyků a odbornému nadhledu nad komplexním jevem, kterým výuka cizího jazyka bezesporu je.

Nyní zmíníme faktory, které se podílejí na utváření tří strukturních složek školních učebnic základního typu, a to složky expoziční, fixační a složky kontrolní, reprezentující tři základní fáze výukového procesu. Specifická forma a poměr těchto složek odlišuje učebnice cizích jazyků od učebnic ostatních předmětů, zejména předmětů naukových, ale vypovídá i o změnách celkové koncepce jazykového vyučování v průběhu dějin. K těmto změnám docházelo pod vlivem celé řady faktorů, k nimž jsme se vyjádřili v úvodních teoretických oddílech práce.

První velkou skupinou faktorů jsou vlivy prostředí, a to prostředí chápaného v užším slova smyslu, jakožto prostředí konkrétního typu školy, kde byla výuka francouzského jazyka vymezena platnými osnovami, danou hodinovou dotací a vztahem k ostatním složkám školního kurikula. V širším pojetí ovlivňuje výukové prostředí finální podobu vyučování tím, jak se mění potřeby celé společnosti a jim odpovídající obecné cíle výuky a vzdělávání. Patří sem tedy faktory sociální, kulturní a politické, které ovlivňují výuku z hlediska institucionálního.

Druhou skupinou faktorů, která se na finální podobě výuky podílí, jsou vlivy vědeckých disciplín, které tvoří teoretický základ konkrétního výukového předmětu. V případě výuky cizích jazyků je vedle pedagogiky a psychologie, které jsou základem všech součástí školního vyučování, výchozí vědeckou disciplínou lingvistika.

Jednou z obecných rolí učebnice je převádět poznatky vědy do podoby, v níž je jsou žáci schopni pochopit, a zejména začlenit do svého osobního systému vědomostí a dovedností. Primárním cílem cizojazyčné výuky ovšem není teoretická znalost jazyka, nýbrž schopnost jej prakticky využívat. Teorie jazyka slouží jako prostředek usnadňujícím pochopení fungování cizího jazyka a rozdílů mezi jazykem mateřským a jazykem cílovým. Odlišný pohled vědy na podstatu jazyka, jeho funkce a metody zkoumání se promítl i do jazykového vyučování. V námi sledovaném období lze zaznamenat přechod od lingvistiky historicko-srovnávací ke strukturalismu a funkční lingvistice. Metody gramaticko-překladové vycházely ze systematického srovnávání cílového a mateřského jazyka a stavěly vedle sebe často izolované prvky obou jazyků. Metoda zprostředkovací se snaží o zohlednění celého systému, jehož je daný jazykový prostředek součástí. Důležitá je zde role kontextu, v němž si žáci daný jazykový jev osvojují, i provázání jazyka a mimojazykové reality. Tento přístup vedl k přehodnocení způsobů prezentace nového učiva, i ke změně přístupu k nácviku používání jazykových struktur. Zatímco u metod gramaticko-překladových byl nácvik zajišťován jazykovým rozbořem a překladem a u metod přímých často mechanickým opakováním zvukových celků po učiteli, metoda zprostředkovací rozvíjela rovnoměrně všechny základní řečové dovednosti a vedla žáky k rozvoji logického myšlení, které je pro efektivní studium jazyků stejně nezbytné, jako např. pro matematiku.

Zcela odlišným faktorem je pak vliv autora (autorů) učebnice. Mezi autory najdeme Čechy, rodilé mluvčí i česko-francouzské týmy. Čeští autoři dokázali v učebnicích zhodnotit znalost výukového prostředí a potřeb svých žáků, rodilí mluvčí pak dokázali přiblížit živý mluvený jazyk včetně typické frazeologie a kulturních odlišností obou národů, mnohdy znesnadňujících vzájemné porozumění. Zachování základních didaktických principů, znalost prostředí i specifických potřeb českých žáků, systematicčnost a pevné teoretické základy byly dle našeho názoru hlavními faktory ovlivňujícími úspěšnost námi sledovaných dobových učebnic francouzského jazyka. Jejich kvalitu dokazuje i fakt, že se tyto učebnice používaly až do konce 40. let 20. století, kdy pod vlivem politických změn, došlo k oslabení pozice francouzského jazyka na českých školách a jeho nahrazení dalšími cizími jazyky, zejména ruštinou, němčinou a angličtinou.

Kromě školních učebnic se v první polovině 20. století můžeme setkat s celou řadou učebnic francouzského jazyka určených pro výuku v soukromých jazykových

školách, doplňkovou četbu, pro samouky nebo pro malé děti. Tyto učebnice jsou často zajímavé z hlediska metodického, ale svědčí hlavně o obecném zájmu veřejnosti o francouzský jazyk a kulturu. Domníváme se, že dobové učebnice českých autorů nám při diachronním zkoumání poskytly vhled do složitých vztahů mezi jednotlivými sférami vlivů, které výuku cizích jazyků v českém výukovém prostředí utvářely a jejich prostřednictvím se můžeme pokusit kriticky zamyslet i nad situací současnou.

V dnešní době se v případě výuky cizích jazyků často setkáváme s tím, že používané učebnice nejsou primárně určeny pro použití v českém výukovém prostředí. Chybí u nich také až na výjimky přesnější specifikace toho, pro jaký věk a školní ročník žáků jsou vhodné. To je pochopitelné, vzhledem k tomu, že jsou tyto učebnice vydávány pro co nejširší okruh uživatelů, pouze v závislosti na jejich jazykové úrovni. V důsledku toho jsou učitelé nuceni v mnohem větší míře než je tomu u jiných předmětů sahát po dalších doplňujících materiálech a soustavně učivo buď zjednodušovat, nebo rozšiřovat tak, aby odpovídalo vzdělávacím cílům konkrétního ročníku. Z hlediska prezentace učiva se v zahraničních učebnicích často setkáme s tím, že zde není dostatečný prostor věnován těm jevům, které jsou pro české žáky obtížné z důvodů odlišností mezi jazykem mateřským a cílovým a problematický je i výběr konkrétní učebnice pro danou skupinu žáků. V minulosti jsme se mohli setkat s rozdělením zejména zahraničních učebnic cizích jazyků na základě obecné úrovně, na učebnice pro začátečníky, mírně a středně pokročilé a pokročilé studenty. Toto relativně vágní rozdělení je dnes soustavně nahrazováno zařazením učebnic do úrovně podle deskriptorů *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* A0-C2, ze kterého vychází i popis očekávaných výstupů pro vzdělávací oblast *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* v Rámcově vzdělávacím programu. V souvislosti s učebnicemi se v ale SERR setkáme pouze se zmínkami, a to v kapitolách č. 4 (*Užívání jazyka a uživatel/student jazyka*) a č. 6 (*Jazykové učení a vyučování*), kde najdeme poměrně rozsáhlý oddíl o různých typech textů (včetně učebnic), které se na jazykovém učení a vyučování podílejí. Stále se však jedná o rovinu velmi obecnou, kde nejsou zohledněna specifika konkrétního výukového prostředí.

Opakovaně se dnes setkáváme se stesky veřejnosti, že jazyková vybavenost českých studentů neodpovídá času, který je studiu jazyků na školách věnován. Tato situace je střídavě dávána za vinu učitelům, školským institucím, učebnicím i žákům samotným. My se domníváme, že je tato situace z velké části dána právě přílišným zobecněním výukových cílů i dokumentů, které stanovují, jak těchto cílů dosahovat, a

dále tím, že došlo k jakémusi oddělení oblasti institucionální (zejména systému oficiálních kurikulárních dokumentů) od procesu tvorby a distribuce učebnic cizích jazyků. Faktory, které ovlivňují komerční úspěšnost dané učebnice, jsou často jiné než ty, které ovlivňují míru její využitelnosti ve výuce. České výukové prostředí je navíc počtem svých studentů ve znevýhodněné pozici poproti větším státům. Reakcí na tuto situaci by mohly být nové učebnice od českých autorů ve spolupráci se zahraničními specialisty a rodilými mluvčími dané jazykové oblasti. Bylo by zároveň potřeba, aby při jejich tvorbě nedocházelo pouze k napodobování modelů učebnic zahraničních, ale aby tito autoři vyšli ze znalosti českého výukového prostředí a potřeb českých žáků. Inspirací jim pak mohou být i dobové učebnice jejich předchůdců, které jsou dnes sice svým technickým zpracováním překonané a obsahově zastaralé (z hlediska jazyka a reálií v nich obsažených), ale jejichž tvůrci museli řešit obdobné problémy, s jakými se ve výuce cizích jazyků setkáváme i my dnes.

VI. POUŽITÁ LITERATURA

VI. 1. PRAMENY

Bačkovský, F. *Pokyny těm, kdož chtějí učit se řečem cizím*. Praha: F. Bačkovský, 1899.

Berlitz, Maxmilian, D. *Méthode pour l'enseignement des langues modernes partie française pour adultes - premier livre: nouvelle édition*. 294e tirage. Berlin: Siegfried Cronbach, 1926.

Bernášek, Antonín. *Učte se francouzsky: Apprenez le français, praktická metoda učiti se francouzsky pouhým čtením. roč. 1., č.1-8*. Praha: F. Taufer, 1925.

Billaudeau, Eugène, Jarmila BILLAUDEAU a Josef HRABOVSKÝ. *Nouveau manuel de français pratique: Lectures sur la vie pratique ainsi que sur la France et ses institutions*. 2. vyd. Brno: Rovnost.

Billaudeau, Eugène. *Anecdotes françaises racontées par E. Billaudeau et enregistrées sur disques Ultraphone*. Praha: Société Ultraphone, 1935.

Billaudeau, Eugène. *De l'esprit de l'humour*. Brno 4/6 Běhounská: E. Billaudeau, 1938.

Billaudeau, Eugène. *De Prague à Paris: Leçons dialoguées, agrémentées de 70 anecdotes et de 28 exercices pratiques de phonétique*. Brno, 4/6 Běhounská: E. Billaudeau, 1936.

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro V. třídu reálných gymnasií a reálek*. 2. vyd. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, spol. s.r.o., 1934.

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro reálná gymnasia, reálky a dívčí lycea: Kniha první pro první ročník*. Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů, 1922.

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí: Kniha druhá pro druhý ročník*. Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů vlastních nakladatelů, 1923.

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí: Kniha třetí pro třetí ročník*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, spol. s.r.o., 1924.

Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. *Učebnice jazyka francouzského pro VI. třídu reálných gymnasií chlapeckých i dívčích*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze, spol. s.r.o., 1931.

Časopis pro moderní filologii / vydává s podporou Min. školství a národní osvěty a České akademie Klub moderních filologů. Praha: Klub moderních filologů, 1923-1924, 10(3), 1-4. ISSN 0008-7386.

Časopis pro moderní filologii / vydává s podporou Min. školství a národní osvěty a České akademie Klub moderních filologů. Praha: Klub moderních filologů, 1922-1923, 9(2), 1-3. ISSN 0008-7386.

Časopis pro moderní filologii / vydává s podporou Min. školství a národní osvěty a České akademie Klub moderních filologů. Praha: Klub moderních filologů, 1925-1926, 12(5), 1-4, část didaktická 1-2. ISSN 0008-7386.

Časopis pro moderní filologii / vydává s podporou Min. školství a národní osvěty a České akademie Klub moderních filologů. Praha: Klub moderních filologů, 1921-1922, 8(1), 1-3. ISSN 0008-7386.

Časopis pro moderní filologii / vydává s podporou Min. školství a národní osvěty a České akademie Klub moderních filologů. Praha: Klub moderních filologů, 1928-1929, roč. 15, 1-4. ISSN 0008-7386.

Časopis pro moderní filologii / vydává s podporou Min. školství a národní osvěty a České akademie Klub moderních filologů. Praha: Klub moderních filologů, 1927-1928, roč. 14, 1-4. ISSN 0008-7386.

Červenka, V. a V. Smolák. *La Tchécoslovaquie, Lectures françaises, Sbíрка francouzské četby pro školu i veřejnost: Choix de textes de L. Leger, E. Denis et L. Eisenmann.* Praha: Státní nakladatelství, 1933.

Duchesne, Jacinta. *Snadné nawedení ku francouzské řeči pro českoslowenskou mládež.* Praha: Karel Vetterle, 1847.

Fouché, Pierre, A. L. Castan a R. Kopecký. *Fonetická metoda Kodymova jazyka francouzského pro samouky. Svazek 1.* Praha: F. Kodym, 1938.

Gabler, Vilém. *Čítanka francouzská pro vyšší dívčí školy.* Praha: I. L. Kober, 1871.

Herzer, Jan. *Cvičebná kniha ku překládání na jazyk francouzský.* Praha: A. Storch syn, 1886.

Herzer, Jan. *Skladba jazyka francouzského pro vyšší třídy středních škol českých.* Praha: A. Storch, 1885.

Herzer, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň první.* Praha: A. Storch syn, 1886.

Herzer, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň druhý.* Praha: A. Storch syn, 1888.

Herzer, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň třetí.* Praha: A. Storch syn, 1890.

Hruška, Jaroslav, Otakar. *Metodologie jazyka francouzského a německého.* 1. vyd. Praha: Česká grafická akc. společnost, 1916.

Hruška, Jaroslav, Otakar. *Metodologie jazyka francouzského.* 2. vyd. Praha: Česká grafická unie, a.s., 1926.

Hruška, Josef. *O výchově a školství, zvláště o školství středním.* Praha: J. Hruška, 1945.

Kádner, Otakar. *Dějiny pedagogiky: Díl 3, svazek I, Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého.* 2. vyd. Praha: Unie, 1923.

Kádner, Otakar. *Dějiny pedagogiky: díl II, do konce století osmnáctého.* Praha: Dědictví

Komenského, 1910. Encyklopedická knihovna Dědictví Komenského ; sv. 13.

Komenský, Jan Amos. *Dvěře jazyků odevřené.* Vyd. 7., V Pasece 1. V Litomyšli: Paseka, 2003, 115 s. Smil. ISBN 80-718-5613-4.

- Kosina, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školu i dům*. Praha: J. Otta, 1894.
- Kraus, Arnošt. *První kniha německá pro střední školy*. Praha: I. L. Kober, 1908.
- Kregcz, Emanuel. *Elementární mluvnice jazyka francouzského*. Praha: I. L. Kober, 1863.
- Kregcz, Emanuel. *Chrestomatie francouzská pro střední školy*. Praha: I. L. Kober, 1864.
- Krupička, František. *Učebnice jazyka anglického pro vyšší školy obchodní*. Praha: Unie, 1920.
- Kupka, Karel a Michel-Léon Hirsch. *Tchèques parlent français: chyby, které dělají Češi, když mluví francouzsky*. Praha: Orbis, 1939.
- Matoušek, František. *Vývoj dějinný a informativní: Přehled veškerého českého školství (obecného, středního, učitelského, odborného, vysokoškolského)*. Praha: Časopis českého studentstva, Úřednická knihtiskárna Karla Pittra, 1911.
- Meidinger, Valentin, Johann. *Praktische Französische Grammatik, wodurch an diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*. Wien: C. Haas, 1830.
- Nepokoj, Jan, Arnošt Moniot a Josef Wenig. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské. Díl 1, Úvod do francouzského hovoření a mluvnice / na základě přímé, psychologické metody*. Praha: Císařský královský školní knihosklad, 1912.
- Nepokoj, Jan. *Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské na základě přímé psychologické metody, díl II*. Praha: Státní nakladatelství, 1921.
- Pech, Vilém. *První kroky do franštiny: Premiers pas en français*. Praha: Kvasnička a Hampl, 1939.
- Ploetz, Karl. *Elementarbuch der französischen Sprache : nach einer Stufenfolge für die Einübung der Aussprache und mit Bezeichnung derselben für die Vokabeln*. 36. vyd. Berlin: F. A. Herbig, 1885.
- Ploetz, Karl. *Syllabaire français. 1 Stufe, Für den französischen Unterricht in Töchtertschulen*. 29. vyd. Berlin: F. A. Herbig, 1920.
- Pover, František a František Vojtíšek. *Grammaire française à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque. páté přepracované vydání*. 5. vyd. Praha: Československá grafická unie, 1924.
- Pover, František a František Vojtíšek. *Lectures choisies à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque, seconde édition revue et augmentée*. 2. vyd. Praha: Československá grafická unie, a.s., 1910.
- Preininger, Bohumír, Arnošt Čermák a Josef Symon. *Ročenka československých škol měšťanských. [Roč.] 5, 1938*. Praha: Říšský svaz učitelstva měšťan. škol., 1938.
- Preininger, Bohumír. *Ročenka československých škol měšťanských. [Roč.] 4, 1937*. Praha: Říšský svaz učitelstva měšťanských škol, 1937.
- Preininger, Bohumír. *Ročenka československých škol měšťanských. [Roč.] 3, 1935*. Praha: Říšský svaz učitelstva měšťan. škol., 1934.
- Preininger, Bohumír. *Ročenka československých škol měšťanských. [Roč.] 2, 1932*. Praha: Říšský svaz učitelstva měšťan. škol., 1932.

Preininger, Bohumír. *Ročenka československých škol měšťanských. [Roč.] 1, 1931.* Praha: Říšský svaz učitelstva měšťanských škol republiky Československé, 1930.

Příhoda, Václav. *Myšlenka jednotné školy.* 1. vyd. Praha: Orbis, 1948. Přednášky a diskuse ; sv. 19.

Skála (Rocher), Karel. *Učebnice staré franštiny jako uvedení do historického studia jazyků vůbec.* 2. vyd. Praha: Kvasnička a Hampl, 1927.

Smolák, Vladimír a Karel Ohnesorg. *Anthologie française pour les VIIe et VIIIe classes des gymnases réals.* Praha: Československá grafická unie, a.s., 1936.

Smolák, Vladimír. *Grammaire française pour les classes supérieures de l'enseignement secondaire tchécoslovaque.* Praha: Československá grafická unie, a.s., 1932.

Smolák, Vladimír. *Učebnice jazyka francouzského pro pátou třídu reálék a reformních reálných gymnasií.* Praha: Československá grafická unie, a.s., 1936.

Smolák, Vladimír. *Učebnice jazyka francouzského pro třetí třídu reálék a reformních reálných gymnasií.* Praha: Československá grafická unie, a.s., 1934.

Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. *Francouzská čítanka: pro pátou třídu reálék a reformních reálných gymnasií.* Praha: Československá grafická unie, a.s., 1936.

Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. *Slovníček podle cvičení k učebnici jazyka francouzského pro V. třídu reálných gymnasií.* Praha: Československá grafická unie, a.s., 1939.

Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. *Učebnice jazyka francouzského pro střední školy díl III.: pro V. třídu reálék a reformních reálných gymnasií a pro VI. třídu reálných gymnasií. [Jako pokračování dílu II. cvič. XVI-XXX].* Brno: A.Píša, knihkupec České vysoké školy technické v Brně, 1931.

Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. *Učebnice jazyka francouzského pro IV. třídu reálék a reformních reálných gymnasií.* 2. vyd. Praha: Československá grafická unie, a.s., 1935.

Veselý, Joseph. *Premiers éléments de la conversation française: à l'usage de l'enseignement secondaire tcheque.* 6. vyd. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze, spol. s.r.o. Politika, 1929.

Věstník českých profesorů. R. 1910-1911, roč. 18, č. 1-10. Praha: Ústřední spolek českých profesorů, 1895-1942.

Věstník českých profesorů. R. 1914-1915, roč. 22, č. 1-10. Praha: Ústřední spolek českých profesorů, 1895-1942.

Věstník ministerstva školství věd a umění. Praha: Ministerstvo školství, věd a umění, 1948 - 1953.

Věstník ministerstva školství a osvěty. Praha: Ministerstvo školství a osvěty, 1948 - 1953.

Vrána, Stanislav. *Učebné metody.* 1. vyd. Praha: Vydavatelský odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské, 1938.

Walter z Waldheimu, Jindřich. *Livre des demoiselles: Francouzská čítanka pro dívčí školy.* Praha: Fr. Skrejšovský, 1868.

VI. 2. SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

- Beneš, Eduard. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971.
- Beneš, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1995, 224 p. ISBN 8071841269.
- Cach, Josef a Josef Valenta. *Výchova a vzdělání v českých dějinách: určeno pro posl. fak. filozof.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990, 178 s. ISBN 8070661437.
- Cach, Josef. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, 1996, 174 p. ISBN 8071841765.
- Cach, Josef. Univerzita Karlova, Filozofická Fakulta. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. 2, K problematice podílu školských institucí a názorů na výchovu a vzdělání na stavu kultury a vzdělanosti. Feudální společnost 1620-1848 počínaje životem a dílem J.A. Komenského*. Praha: SPN, 1989.
- Cach, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 233 s. ISBN 8070664614.
- Cipro, Miroslav. *Vývoj a problémy francouzské školy a pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.
- Cunningsworth, Alan. *Choosing your coursebook*. 1. publ., [repr.]. Oxford [u.a.]: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 2002. ISBN 0435240587.
- Černý, Jiří. *Dějiny lingvistiky 2: Strukturální, generativní a stratifikační jazykověda*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986, 517 s.
- Čondl, Václav a Stanislav Vrána. *Václav Příhoda : život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická unie, 1939.
- Doleček, Josef, Miloš Řešátka a Zdeněk Skoupil. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1975. Publikace Výzkumného ústavu odborného školství. Řada T, Teoretické studie.
- Gavora, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1992, 127 s. ISBN 8008003332.
- Germain, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993, 351 s. Didactique des langues étrangères. ISBN 2190333539.
- Gosiorivský, Ivan. *Moderní pedagogické metody*. 1. vyd. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2010, 110 s. ISBN 9788073142070.
- Gruca, Jean-Pierre Cuq et Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005. ISBN 2706110821.
- Hanzlíková, Marie. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce = Svet cudzích jazykov dnes : Inovačné trendy v cudzozajzycznej výuce*. 1. vyd. Editor Lumír Ries, Eva Kollárová. Bratislava: Didaktis, 2004, 188 s. ISBN 8089160115.

- Havránková, Marie, Bohuslav Havránek, Roman Jakobson, Vilém Mathesius, Jan Mukařovský, Bohumil Trnka a Miloš Weingart. *Pražský lingvistický kroužek v korespondenci: Bohuslav Havránek, Roman Jakobson, Vilém Mathesius, Jan Mukařovský, Bohumil Trnka, Miloš Weingart : korespondence z let 1923-1970*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 447 p. Edice Paměť (Prague, Czech Republic), sv. 11. ISBN 8020016228.
- Hendrich, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 498 s. Učebnice pro vysoké školy.
- Hendrichová, Jana, Ladislav Čerych a Jiří Kotásek. *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. 1. vyd. Praha: Ústav pro inf. ve vzděl., 1996, 142 s. ISBN 8021102195.
- Hlaváček, Antonín. *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků: sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného 30. listopadu 2000 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě*. Editor Antonín Hlaváček. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, 119 s. ISBN 8072900765.
- Choděra, Radomír a Lumír Ries. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 2 sv. (163, 167 s.). ISBN 80704215761.
- Chráska, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 198 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 8024407655.
- Janík, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 119 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151867.
- Janiš, Kamil a Edita Ondřejová. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2006, 52 s. ISBN 80-724-8352-8.
- Kalhous, Zdeněk a Otto Obst. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 9788073675714.
- Knecht, Petr a Tomáš Janík. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, 196 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151744.
- Kodetová, Oldřiška a Zdeněk Uherek. *Kapitoly z dějin českého učitelstva: 1890 - 1938*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- Komenský, Jan Amos, Otokar Chlup a Popelová Jiřina. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 3, Nejnovější metoda jazyků*. Praha: SPN, 1960.
- Kozlík, Jaroslav. *Aktuální historie: kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939*. 1. vyd. Přerov: Muzeum Komenského, 1996.
- Le français - deuxième langue étrangère, La didactique intégrée des langues étrangères: actes du colloque international*. 1. vyd. Editor Marie Fenclová, Helena Horová. V Plzni: Západočeská univerzita, Fakulta filozofická, katedra románských jazyků, 2008, 148 s. ISBN 9788070437216.
- Liškař, Čestmír. Univerzita J. E. Purkyně. *Základy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha: SPN, 1987.

Littlewood, William. *Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1984, 114 p. ISBN 0521274869.

Loucká, Hana. *Introduction à la linguistique textuelle: la perspective fonctionnelle de l'énoncé et la cohérence textuelle*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 131 s. ISBN 8024609827.

Maňák, Josef, Vlastimil Švec a Štefan Švec. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Editor Josef Maňák, Štefan Švec, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2005, 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 8021038020.

Mathesius, Vilém, Josef Vachek, Emanuel Macek a Milan Jankovič. *Jazyk, kultura a slovesnost*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1982.

Moderní filologie na prahu třetího tisíciletí: vybrané příspěvky z konference k 100. výročí založení KMF (FF UK Praha 17.2.2010) : XXIII. ročenka KrMF. Vyd. 1. Praha: Kruh moderních filologů, 2010, 147 s. ISBN 978-80-7394-256-4.

Montaigne, Michel de. *Eseje*. Vyd. 2., v ERM 1. Praha: ERM, 1995, 382 s. Eseje, korespondence, paměti. ISBN 8085913127.

Morkes, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích: (období let 1848-2001)*. 1. vyd. V Praze: Pedagogické muzeum J.A. Komenského, 2002, 122 s. ISBN 8090146198.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Okresní vlastivědné muzeum J. A. Komenského Přerov. *K dějinám didaktických pomůcek na českých školách: protokoly ze semináře*. Přerov: Okresní vlastivědné muzeum J.A. Komenského, Oddělení dějin českého školství, 1988.

Palek, Bohumil. *Základy obecné jazykovědy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 285 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 8004229379.

Palmade, Guy. *Les méthodes en pédagogie*. 14e éd. corrigée. Paris: Presses Universitaires de France, 1991. ISBN 9782130442288.

Pavlovkin, Michal a Zdenka Macková. *Žiak a učebnica psychologické východiská tvorby učebníc pre mladších žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagog. nakl, 1989. ISBN 8008001097.

Postup na dlhodobé posudzovanie a hodnotenie učebníc. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.

Průcha, Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.

Průcha, Jan, Tomáš Janík a Milada Rabušicová. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 9788073675462.

Průcha, Jan. *Hodnocení obtížnosti učebnic: struktury a parametry učiva*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1984. Publikace Výzkumného ústavu odborného školství. T-Teoretické studie.

Průcha, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 8021013338.

- Průcha, Jan. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Karolinum, 1992, 155 s. ISBN 8070665467.
- Průcha, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 8071789445.
- Průcha, Jan. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. ISBN 8085931494.
- Průcha, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. Rozpravy ČSAV.
- Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des Langues*. Paris: Clé international, 1988, 447 s. Didactique des langues étrangères. ISBN 21-903-3266-4.
- Raková, Zuzana. *Francophonie de la population tchèque, 1848-2008*. Vyd. 1. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, 174 p. ISBN 8021055197.
- Richards, Jack C. a Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press, 1986, viii, 171 p. ISBN 0521312558.
- Rýdl, Karel. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum, 1992, 64 s. ISBN 8085410249.
- Schejbalová, Zdeňka. *Francouzská a česká lingvistická terminologie: tematický slovníček*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 52 s. ISBN 9788021044463.
- Sikorová, Zuzana. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 127 s. ISBN 9788073689230.
- Somr, Miroslav. *Dějiny školství pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
- Sýkora, Miloslav. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996, 75 s. ISBN 809005661X.
- Štverák, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 134 s. ISBN 8070663510.
- Štverák, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 181 s.
- Švaříček, Roman a Klára Šed'ová. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 9788073673130.
- Ur, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. New York: Cambridge University Press, 1996, xiii, 375 p. ISBN 0521449944.

Vališová, Alena. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 440 s. ISBN 8024609142.

Váňová, Růžena, Karel Rýdl a Josef Valenta. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 311 s. ISBN 8070666072.

Veselá, Zdeňka. Univerzita J. E. Purkyně v Brně. *Vývoj českého školství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

Widdowson, H. G. *Aspects of language teaching*. 2. impression. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press, 1991. ISBN 019437128X.

Zujev, Dmitrij, Dmitrijevič. *Ako tvorit' učebnice*. Bratislava: SPN, 1986. Pedagogická a psychologická literatura.

VII. REJSTŘÍKY

VII. 1. CHRONOLOGICKÝ REJSTŘÍK ANALYZOVANÝCH UČEBNIC

1830	Meidinger, Valentin, Johann. <i>Praktische Französische Grammatik, wodurch an diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann.</i> Wien: C. Haas, 1830.	124
1847	Duchesne, Jacinta. <i>Snadné nawedení ku francouzské řeči pro českoslowenskou mládež.</i> Praha: Karel Vetterle, 1847.	113
1863	Kregcz, Emanuel. <i>Elementární mluvnice jazyka francouzského.</i> Praha: I. L. Kober, 1863.	117
1864	Kregcz, Emanuel. <i>Chrestomatie francouzská pro střední školy.</i> Praha: I. L. Kober, 1864.	120
1868	Walter z Waldheimu, Jindřich. <i>Livre des demoiselles: Francouzská čítanka pro dívčí školy.</i> Praha: Fr. Skrejšovský, 1868.	121
1871	Gabler, Vilém. <i>Čítanka francouzská pro vyšší dívčí školy.</i> Praha: I. L. Kober, 1871.	122
1885	Herzer, Jan. <i>Skladba jazyka francouzského pro vyšší třídy středních škol českých.</i> Praha: A. Storch, 1885.	165
1886	Herzer, Jan. <i>Cvičebná kniha ku překládání na jazyk francouzský.</i> Praha: A. Storch syn, 1886.	166
1886	Herzer, Jan. <i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň první.</i> Praha: A. Storch syn, 1886.	132
1888	Herzer, Jan. <i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň druhý.</i> Praha: A. Storch syn, 1888.	133
1890	Herzer, Jan. <i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské, stupeň třetí.</i> Praha: A. Storch syn, 1890.	134
1894	Kosina, Jan. <i>Učebnice jazyka francouzského pro školu i dům.</i> Praha: J. Otta, 1894.	135
1895	Šubrt, František. <i>Učebnice a čítanka francouzská, díl I. Třetí opravené vydání.</i> Praha: Gustav Neugebauer, 1895	146
1910	Pover, František a František Vojtíšek. <i>Lectures choisies à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque, seconde édition revue et augmentée.</i> 2. vyd. Praha: Československá grafická unie, a.s., 1910.	167
1912	Nepokoj, Jan, Arnošt Moniot a Josef Wenig. <i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské. Díl 1, Úvod do francouzského hovorů a mluvnice / na základě přímé, psychologické metody.</i> Praha: Císařský královský školní knihosklad, 1912.	137
1921	Nepokoj, Jan. <i>Učebnice jazyka francouzského pro školy měšťanské na základě přímé psychologické metody, díl II.</i> Praha: Státní nakladatelství, 1921.	139
1922	Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. <i>Učebnice jazyka francouzského pro reálná gymnasia, reálky a dívčí lycea: Kniha první pro první ročník.</i> Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů, 1922.	147

1923	Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. <i>Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí: Kniha druhá pro druhý ročník</i> . Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů vlastních nakladatelů, 1923.	150
1924	Pover, František a František Vojtíšek. <i>Grammaire française à l'usage de l'enseignement secondaire tchèque. páté přepracované vydání</i> . 5. vyd. Praha: Československá grafická unie, 1924.	169
1924	Skála (Rocher), Karel. <i>Učebnice staré franštiny jako uvedení do historického studia jazyků vůbec</i> . 2. vyd. Praha: Kvasnička a Hampl, 1924.	170
1924	Bornecque, Henri, Julius Bartošek a Josef Bernard. <i>Učebnice jazyka francouzského pro reálná, ref. reálná gymnasia a reálky chlapecké i dívčí: Kniha třetí pro třetí ročník</i> . Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, spol. s.r.o., 1924.	151
1925	Bernášek, Antonín. <i>Učte se francouzsky: Apprenez le français, praktická metoda učiti se francouzsky pouhým čtením. roč. 1., č.1-8</i> . Praha: F. Taufer, 1925.	171
1926	Berlitz, Maxmilian, D. <i>Méthode pour l'enseignement des langues modernes partie française pour adultes - premier livre: nouvelle édition</i> . 294e tirage. Berlin: Siegfried Cronbach, 1926.	172
1929	Veselý, Joseph. <i>Premiers éléments de la conversation française: à l'usage de l'enseignement secondaire tcheque</i> . 6. vyd. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze, spol. s.r.o. Politika, 1929.	173
1931	Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. <i>Učebnice jazyka francouzského pro střední školy díl III.: pro V. třídu reálék a reformních reálných gymnasií a pro VI. třídu reálných gymnasií. (Jako pokračování dílu II. cvič. XVI-XXX)</i> . Brno: A.Píša, knihkupec České vysoké školy technické v Brně, 1931.	153
1931	Bornecque, Henri, Julius Bartošek Josef Bernard. <i>Učebnice jazyka francouzského pro VI. třídu reálných gymnasií chlapeckých i dívčích</i> . Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze, spol. s.r.o., 1931.	152
1932	Billaudeau, E., Billaudeau J., Hrabovský, J. <i>Nouveau manuel de français pratique (2e édition)</i> . Brno: Rovnost, 1932.	174
1932	Smolák, Vladimír. <i>Grammaire française pour les classes supérieures de l'enseignement secondaire tchécoslovaque</i> . Praha: Československá grafická unie, a.s., 1932.	175
1933	Červenka, V. a V. Smolák. <i>La Tchécoslovaquie, Lectures françaises, Sbírka francouzské četby pro školu i veřejnost: Choix de textes de L. Leger, E. Denis et L. eisenmann</i> . Praha: Státní nakladatelství, 1933.	176
1934	Smolák, Vladimír. <i>Učebnice jazyka francouzského pro třetí třídu reálék a reformních reálných gymnasií</i> . Praha: Československá grafická unie, a.s., 1934.	154
1935	Smolák, Vladimír. <i>Učebnice jazyka francouzského pro pátou třídu reálék a reformních reálných gymnasií</i> . Praha: Československá grafická unie, a.s., 1935.	155

1936	Billaudeau, Eugène. <i>De Prague à Paris: Leçons dialoguées, agrémentées de 70 anecdotes et de 28 exercices pratiques de phonétique</i> . Brno, 4/6 Běhounská: E. Billaudeau, 1936.	178
1936	Billaudeau, Eugène, Jarmila Billaudeau a Josef Hrabovský. <i>Nouveau manuel de français pratique: Lectures sur la vie pratique ainsi que sur la France et ses institutions</i> . 3. vyd. Brno: Rovnost. 1936	178
1936	Tenora, Bohuš a Antonín Šesták. <i>Francouzská čítanka: pro pátou třídu reálné a reformních reálných gymnasií</i> . Praha: Československá grafická unie, a.s., 1936.	177
1939	Pech, Vilém. <i>První kroky do franštiny: Premiers pas en français</i> . Praha: Kvasnička a Hampl, 1939.	179
1939	Kupka, Karel a Michel-Léon Hirsch. <i>Tchèques parlent français: chyby, které dělají Češi, když mluví francouzsky</i> . Praha: Orbis, 1939.	180

VII. 2. AUTORSKÝ REJSTŘÍK

Berlitz , Maximilian Delphinus (*14. 4. 1852 Mühlingen, † 6. 4. 1921 New York) pedagog, zakladatel Berlitzovy jazykové školy	54
Bernášek , Antonín (*26. 11. 1883 Praha, † 14. 11. 1966 Praha) profesor obchodní akademie, překladatel z francouzštiny, němčiny a italštiny	171, 184, 185
Billaudeau , Eugène (1882, ?) pedagog, lektor a rodilý mluvčí francouzského jazyka na brněnské německé, později české technice, ředitel Berlitzovy jazykové školy v Brně	174, 178, 182, 183, 187
Bornecque , Henri (*1871, †1935) profesor románských jazyků a literatur na univerzitě v Lille	147, 150, 151, 152, 159, 160
Bartošek , Julius (*11. 4. 1882 Jihlava, † 28. 2. 1955 Praha) zakladatel českého gymnázia v Duchcově, ředitel Městského dívčího reálného gymnázia Charlotty G. Masarykové v Praze I, propagátor československo-francouzských vztahů	147, 150, 151, 152, 159, 160
Bernard , Josef (*1891, †1941 Osvětim) filolog, středoškolský profesor v Duchcově a v Jilemnici, nositel Řádu čestné legie za protifašistický odboj (1933), in memoriam nositel Československého válečného kříže	147, 150, 151, 152, 159, 160
Červenka , Vladimír (* 24. 11. 1881 Příbor, † 16. 12. 1960) český a československý politik, člen školské komise Matice Cyrilometodějské, meziválečný generální tajemník Československé strany lidové.	176
Duchesne , Jacinta (19. stol.) lektorka na soukromé dívčí škole	113, 125, 126
Gabler , Vilém (*14. 3. 1821 Stráž pod Ralskem, † 27. 2. 1897 Královské Vinohrady) pedagog, novinář, politik Staročeské strany, ředitel vyšší dívčí školy v Praze, poslanec Českého zemského sněmu a Říšské rady	122, 129, 130
Herzer , Jan (*13. 11. 1850, †13. 4. 1903) filolog, pedagog, autor učebnic francouzštiny, němčiny a italštiny, překladatel z francouzštiny.	132, 133, 134, 141, 165, 166,
Kosina , Jan Evangelista (* 22. 12. 1827 Josefov, †11. 12. 1899 Olomouc) pedagog, filolog, publicista, a spisovatel, spoluzakladatel Matice školské, Spolku učitelů moravských, Vlastivědného muzea a Vlastivědné společnosti muzejní, první ředitel Slovanského gymnázia v Olomouci, autor učebnic latiny a francouzštiny	135, 142, 143
Kregcz , Emanuel (* 14.12.1829 Rakovník, ?) středoškolský profesor, autor koncepce reálného gymnázia poprvé realizované v Táboře	21, 112, 117, 120, 127
Kupka , Karel (?) profesor obchodní akademie v Praze	180 190
Hirsch , Michel-Léon(?) pedagog, profesor Ecole primaire supérieure v Paříži, překladatel české literatury a zejména čapkovy díla do francouzštiny	180 190
Meidinger , Valentin- Johann (*1. 5. 1756 Frankfurt nad Mohanem, † 17. 12. 1822) jazykovědec, autor gramatik, metodik gramaticko-překládová metoda	54, 124

Nepokoj , Jan (*1878, ?) pedagog, autor učebnic pro měšťanské školy	137, 139, 144, 145
Ploetz , Karl (* 1819, †1881) středoškolský profesor, německý autor učebnic francouzského jazyka	57
Pover , František (* 9. 10. 1862 Pecka u Nové Paky, †14. 7. 1943 Kleby u Pecky) středoškolský profesor, autor učebnic francouzštiny a italštiny, překladatel z francouzštiny, italštiny a rumunštiny	167, 169
Vojtišek , František (* 31.3. 1863 Mezihoří v Čechách, †19.11.1917 Praha) středoškolský profesor, autor učebnic francouzštiny, překladatel z francouzštiny	167, 169
Skála (Rocher), Karel (* 28.4. 1863 Horažďovice, †30. 6. 1934 Praha) romanista, bohemista, středoškolský a univerzitní profesor, didaktik cizích jazyků, autor učebnic francouzštiny na základě latiny	170
Smolák , Vladimír (* 1887 Hrusice, †27.6. 1959 Praha) středoškolský profesor, romanista, autor učebnic, příruček francouzského pravopisu a česko-slovensko-francouzských slovníků.	154, 155, 157, 161, 162, 175
Šubrt , František (* 1845, †1898) pedagog	146, 158
Tenora , Bohumil (* 10. 10. 1888 Plumlov, †28. 7. 1959 Praha) středoškolský profesor, ředitel Státního francouzského reálného gymnázia v Praze, správce Československého oddělení lycea v Nîmes.	153, 156, 163, 164, 177
Šesták , Antonín: (* 24. 12. 1887 Mysločovice u holešova, †?) profesor Českého státního dívčího reálného gymnázia v Brně, lektor České vysoké školy technické a vysoké školy zemědělské v Brně	153, 156, 163, 164, 177
Walter z Waldheimu, Jindřich (19. stol)	121, 128